José Jaime Vázquez López
Emilio Miguel Soto García
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
Coordinadores



Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP

Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP

José Jaime Vázquez López

Emilio Miguel Soto García

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Coordinadores

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

2026

PRIMERA EDICIÓN: 2026

ISBN: 978-968-9744-58-0
https://doi.org/10.57839/dspace-5023
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Rectora: María Lilia Cedillo Ramírez · *Secretario General:* Damián Hernández Méndez · *Vicerrector de Docencia:* José Jaime Vázquez López · *Director de Gestión Académica:* Emilio Miguel Soto García · *Director de Educación Superior:* Juan Carlos Flores González · *Director de Servicio Social:* Ricardo Valderrama Valdez · *Subdirector de Evaluación y Acreditación:* Gabriel Huerta Córdova · *Coordinador de Planeación Institucional:* Oscar Arnulfo Tirado Erazo · *Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado:* Amira del Rayo Flores Urbina · *Vicerrectora de Extensión y Difusión de la Cultura:* Rosalinda Merino Calderón · *Directora General de Publicaciones:* Mary Kriss Parra Górriz

D.R. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
4 Sur 104, Centro Histórico, Puebla, Pue., CP. 72000
TELÉFONO: 222 229 55 00
www.buap.mx
Dirección General de Publicaciones
2 Norte 1404, Centro Histórico, Puebla, Pue., CP. 72000
Teléfono: 222 246 85 59
www.publicaciones.buap.mx | libros.dgp@correo.buap.mx
Diseño de portada: Francisco González Bernal

Autores

José Jaime Vázquez López · Emilio Miguel Soto García · Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Coautores

Alejandro Bribiesca Ortega · Ana Evelyn De Ita Varela · Benjamín Dueñas Zambrano · Fidel García González · Gerardo Sánchez Meneses · Ignacio Alfredo Hernández Saldaña · Korina Gutiérrez Ramírez · Leticia Villanueva Gómez · María del Carmen Tenorio Contreras · Ma. del Rocío Contla Jiménez · María Isabel Coca Pérez · Marlene Palma Jiménez · Mayra Angélica Sánchez García · Norma Elena Castrezana Guerrero · Paola Hernández Romero · Tadria Cruz Ruiz · Thelma Eloísa López Villa · Verónica Arroyo Ronquillo · Verónica Hernández Cruz

La materialización de este libro no habría sido posible sin la invaluable colaboración y el escrutinio crítico de sus observaciones, correcciones y sugerencias, de las siguientes personas:

Revisores internos:

Ángel Xolocotzi Yáñez · Fidel García González · Juan Antonio García Fraile · Juan Carlos Flores González · Wietse De Vries Meijer †

Revisores externos:

Antonio Florencio Rial Sánchez, *España, Universidad de Santiago de Compostela* · Concepción Barrón Tirado, *México, Universidad Nacional Autónoma de México* · Daniel Johnson Mardones, *Chile, Universidad de Chile* · Mireya Minero Rubio, *México, Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior*

Prefacio

La presente *Metodología para el diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (*BUAP*),* constituye la integración y sistematización de las conclusiones derivadas de un proceso de análisis, consulta, discusión y construcción académica desarrollado desde los años 2023 hasta la fecha. En consecuencia, varios de los conceptos, categorías, referentes normativos y enfoques metodológicos aquí expuestos reflejan el estado de la discusión institucional vigente durante dicho periodo.

Se reconoce que la educación superior es un campo dinámico sujeto a transformaciones permanentes derivadas de cambios normativos, científicos, sociales y pedagógicos, de tal forma que los planteamientos contenidos en este texto deberán entenderse como referentes de trabajo susceptibles de actualización, ajuste o profundización en futuras revisiones institucionales. En este sentido, el documento tiene un carácter orientador y evolutivo — congruente con los principios de mejora continua y actualización curricular permanente — que oriente en la actualización de los planes de estudio de licenciatura, técnico superior universitario y profesional asociado de nuestra institución. Este trabajo se desarrolló en diferentes momentos, a través de los cuales, se contó con la participación de diversas instancias y actores académicos de la BUAP.

A petición de las Unidades Académicas (UAS) se realizó, como primera etapa, una consulta a todas las áreas directivas, coordinadores y académicos de las prioridades y desafíos vinculados al diseño y rediseño curricular. Para ello, se establecieron y aplicaron preguntas detonadoras orientadas a identificar necesidades específicas y fundamentar las propuestas de mejora o creación de los planes de estudio, en las cuales participó el equipo de la Dirección de Educación Superior, conformado por el Dr. Emilio Miguel Soto García, la Dra. Paola Hernández Romero, la Mtra. Ma. del Rocío Contla Jiménez, la Mtra. Verónica Hernández Cruz, la Mtra. Marlene Palma Jiménez, la Dra. Mayra Angélica Sánchez García, la Dra. Korina Gutiérrez Ramírez y la Dra. María del Carmen Tenorio Contreras. Esta actividad representó un trabajo colaborativo inicial entre las UAS y la Dirección de Educación Superior (DES). Los resultados de

este esfuerzo conjunto permitieron confirmar la importancia de realizar un proceso de diseño y rediseño curricular de los planes de estudio.

En una segunda etapa se continuó la revisión con los términos de *conocimientos, habilidades, actitudes y valores* del Modelo Educativo y Académico Institucional de la BUAP. A partir de ésta, se propuso utilizar los términos del Modelo Universitario Minerva (MUM) como base para construir los perfiles del plan de estudios, que integren de manera equilibrada los procesos formativos. Este enfoque busca garantizar que los planes de estudio no solo transmitan saberes disciplinares, sino que también fomenten actitudes y valores éticos, respondiendo así a los desafíos del contexto social.

De manera paralela, se iniciaron actividades para definir las principales etapas que debe tener un proceso de diseño y/o rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP. Se representó gráficamente la metodología, se realizó una primera descripción general de la misma, con los elementos que deberían fundamentarla, así como una primera versión de la introducción del documento. En este proceso, se reconoce el trabajo y las aportaciones del Dr. José Jaime Vázquez López, Dr. Emilio Miguel Soto García, Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, Dra. Paola Hernández Romero, Mtra. Ma. del Rocío Contla Jiménez, Mtra. Verónica Hernández Cruz, Mtra. Marlene Palma Jiménez, Dra. Mayra Angélica Sánchez García, Dra. Korina Gutiérrez Ramírez y Dra. María del Carmen Tenorio Contreras. Este mismo equipo de trabajo inició una primera versión de los temas de humanismo crítico, constructivismo sociocultural, pilares de la educación; así como la cualificación y asignación de créditos académicos. Además, se trabajó en la primera versión sobre la educación como bien público, donde participaron la Dra. María del Carmen Tenorio Contreras, la Mtra. María Isabel Coca Pérez y la Dra. Mayra Angélica Sánchez García.

Posteriormente, en un tercer momento, después de múltiples reuniones de trabajo con el Dr. José Jaime Vázquez López, el Dr. Emilio Miguel Soto García, la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, el Mtro. Gabriel Huerta Córdova, el Dr. Fidel García González, el Mtro. Fernando Porras Sánchez, el Dr. Juan Antonio García Fraile y el Dr. Alfonso Díaz Furlong, se contó con las reflexiones, aportaciones y sugerencias de este equipo de trabajo, las cuales sirvieron de base para realizar precisiones y ajustes, así como reorganizar y fortalecer áreas importantes que le dieran más sustento a la metodología, tales como: los temas de evaluación, lineamientos y políticas que impactan al curriculum e integrar líderes que fundamenten teóricamente la metodología de

diseño y rediseño curricular. De manera paralela, se incorporó al equipo de trabajo el Mtro. Ignacio Alfredo Hernández Saldaña, quien, en colaboración con el Mtro. Oscar Arnulfo Tirado Erazo, agrupó la información y desarrolló el marco contextual, considerando los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal e institucional.

Derivado de lo anterior, en una cuarta etapa, el equipo de trabajo integrado por el Dr. José Jaime Vázquez López, el Dr. Emilio Miguel Soto García, la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, la Mtra. María Isabel Coca Pérez y la Mtra. Ana Evelyn de Ita Varela, fortalecieron las versiones iniciales de los conceptos de currículo, metodologías de diseño y rediseño curricular, así como la asignación de créditos académicos y los niveles de cualificación correspondientes; asimismo, se enfatizó la importancia de analizar los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, ya que estos constituyen elementos clave para garantizar la calidad, pertinencia y reconocimiento de los programas académicos para responder a las necesidades sociales, tomando como base el Modelo Educativo y Académico Institucional, el Modelo Universitario Minerva (MUM), que establece los principios rectores para la organización y actualización de los planes de estudio, Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025, y posteriormente el Plan de Desarrollo Institucional 2025-2029.

En la quinta etapa, se llevaron a cabo sesiones de trabajo colaborativo en la Vicerrectoría de Docencia, donde el Dr. José Jaime Vázquez López, el Dr. Emilio Miguel Soto García y la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, precisaron los alcances del diseño o rediseño curricular, se profundizó en la estructuración curricular interdependiente y en la Formación General Universitaria, por lo que el objetivo se centró en definir de manera coherente la organización, los criterios y la estructura que da forma a la arquitectura curricular institucional, con el propósito de comunicar con claridad a la comunidad universitaria los aspectos esenciales que, se sugiere, guíen la actualización de los planes de estudio.

Las sesiones de trabajo buscaron asegurar una base sólida para la definición de criterios clave que impacten en la organización académica; por ejemplo, cómo se construye la progresión acumulativa del conocimiento, los tipos de organización curricular y la definición de áreas de conocimiento y sus asignaturas correspondientes, principalmente. Se buscó explicar de manera accesible la importancia de los niveles curriculares de la BUAP, enfatizando la necesidad de una articulación vertical (secuencia lógica de contenidos y psicológica de experiencias de aprendizaje a lo largo del plan de estudios) y horizontal (desarrollo en un nivel académico con

una misma complejidad; este enfoque garantiza que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en un nivel sean la base para los conocimientos más avanzados que se abordarán en niveles posteriores). Con esto, no solo se pretende estandarizar los procesos, sino también fortalecer la coherencia entre los objetivos formativos, las demandas sociales y los estándares de excelencia educativa. La meta final fue garantizar que los planes de estudio sean dinámicos, flexibles y congruentes con la visión estratégica institucional y del contexto en el cual impactan.

También se desarrolló el Componente de Integración Social que se incorpora al capítulo de la organización curricular, por parte de la Mtra. Verónica Arroyo Ronquillo, el Mtro. Gerardo Sánchez Meneses, la Dra. Korina Gutiérrez Ramírez y el Dr. Fidel García González, en la la Dirección de Servicio Social, el cual contó con la revisión de los coordinadores de este trabajo.

En una sexta etapa, para la definición de la administración y gestión curricular, se trabajó con el Dr. José Jaime Vázquez López, el Dr. Emilio Miguel Soto García, la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, el Dr. Alfonso Díaz Furlong y el Mtro. Juan Carlos Flores González, con la finalidad de clarificar los procesos administrativos y de gestión para el diseño y rediseño curricular de un plan de estudios dentro de la institución en cada una de sus áreas, dependencias y UAs, así como también con las dependencias externas que tienen injerencia en el proceso.

En un séptimo momento, a partir del trabajo colaborativo con las UAs en el 2025, se evidenció la necesidad de construir el concepto de arquitectura curricular que integra todos los elementos y sistemas interdependientes que conforman el curriculum. Con el objetivo de clarificar lo anterior, se trabajó con un equipo de docentes de la Facultad de Arquitectura, conformada por el Dr. Alejandro Bribiesca Ortega, la Dra. Norma Elena Castrezana Guerrero, el Dr. Benjamín Dueñas Zambrano, la Dra. Thelma Eloísa López Villa, la Mtra. Tadria Cruz Ruiz y la Mtra. Leticia Villanueva Gómez. Las aportaciones de estos académicos fueron integradas a las propuestas del Dr. Fidel García González y el Dr. Emilio Miguel Soto García, contando con la revisión del Dr. José Jaime Vázquez López y la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes participaron en detallar el apartado de Arquitectura Curricular. En este mismo año, la coordinación de Diseño, Seguimiento y Evaluación Curricular propone una matriz de congruencia para correlacionar las problematicas sociales, las áreas de conocimiento y las necesidades de formación.

En la octava etapa, se integraron un conjunto de reflexiones y consideraciones finales dadas por revisores internos como el Dr. Wietse De Vries Meijer (†), el Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez, el Dr. Fidel García González, el Dr. Juan Antonio García Fraile y el Mtro. Juan Carlos Flores González, así como de revisores externos como la Dra. Concepción Barrón Tirado (México, UNAM), la Dra. Mireya Minero Rubio, (México, COEPES), el Dr. Antonio Florencio Rial Sánchez (España, Universidad de Santiago de Compostela) y el Dr. Daniel Johnson Mardones (Chile, Universidad de Chile).

Con el Dr. Johnson se contó con reuniones virtuales de asesoría y revisión de la primera versión de trabajó del documento; además de manera presencial en sala de juntas de la Vicerrectoría de Docencia, se trabajo con los coordinadores de esta obra durante tres días continuos en una revisión general del texto haciendo énfasis en la arquitectura curricular de la BUAP como un proceso dinámico, sistémico y holístico que diferencía el diseño y el rediseño basado en evidencias para la mejora continua. Destaca la propuesta de organizar el currículo en tres momentos formativos (integración inicial universitaria, formación disciplinar y conexión profesional).

Además, en la reunión con el Dr. Johnson se denotó la importancia de vincular la participación estudiantil en contextos reales, así como su participación en los procesos de diseño y rediseño; la importancia de una modernización en las plataformas digitales para la gestión de las diferentes modalidades educativas y el uso responsable de las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial. Se señala que el documento resultante debe funcionar como una orientación para la comunidad universitaria, donde el proceso no solo busca el diseño o rediseño curricular, sino también asegurar que los estudiantes participen a través de su trayectoria académica y que cada paso en ella aporte un valor público para él y para la sociedad, sumándolo a nuestro Modelo Académico Educativo Institucional.

Para concluir este texto, el Dr. José Jaime Vázquez López, el Dr. Emilio Miguel Soto García y la Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda realizaron una revisión general final a la integración y organización de los capítulos que conforman este documento, tomando el marco contextual (internacional, nacional, estatal e institucional), las políticas y lineamientos educativos que inciden en la estructura curricular, los fundamentos teóricos y metodológicos validados en experiencias previas y la organización, criterios y estructura de la arquitectura curricular institucional, reforzando, con ello, las etapas de la metodología, los procesos de evaluación diagnóstica, continua y/o formativa, la estructuración curricular interdependiente, la identificación de recursos

para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios, la instrumentación del plan de estudios, la evaluación curricular sumativa, su retroalimentación y mejora continua, y la administración y gestión curricular. De la misma manera, fueron revisadas las reflexiones y los apartados finales que integran este texto.

Cabe señalar que la revisión de edición contó con el apoyo de la Mtra. Mónica Fabiola Arteaga Magaña, de la Mtra. Judith Molina Guzmán, de la Mtra. Rosaolinda Sánchez Nava. Para garantizar su rigor y aplicabilidad, se organizan e incorporan los anexos pertinentes y se fortalece con las revisiones críticas por parte de expertos internos y externos a la institución, con el fin de someterlo a la consideración de nuestra comunidad universitaria como herramienta estratégica para la mejora continua de los planes de estudio, invitándolos a considerar este documento como una propuesta orientadora, como apoyo a los trabajos de diseño y rediseño de la arquitectura curricular en nuestra Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Agradecemos la colaboración del Dr. Alfonso Díaz Furlong, del Mtro. Oscar Arnulfo Tirado Erazo, del Mtro. Gabriel Huerta Córdova y del Mtro. Fernando Porras Sánchez, que aportaron información relevante para el desarrollo de este trabajo. Así como también en la revisión de estilo y contenido realizado por los siguientes académicos: la Mtra. Mónica Fabiola Arteaga Magaña, la Mtra. Judith Molina Guzmán, la Mtra. Rosaolinda Sánchez Nava, la Dra. Karina Martinez Morales, la Mtra. Miriam Sánchez Morales y el Dr. Nicolas Juárez Ortega. Además de contar con la asesoría legal en el proceso de registro de obra y de los ISBN del Mtro. Jair Eric Vázquez Torres.

Índice general

Prefacio **v**
Índice de figuras **xi**
Índice de tablas **xi**
Glosario **xiii**
Introducción **xix**
1 Marco contextual y normativo **1**
1.1 Marco contextual 1
1.1.1 Ámbito internacional. 2
1.1.2 Ámbito nacional 9
1.1.3 Ámbito regional. 10
1.1.4 Ámbito estatal. 11
1.1.5 Ámbito institucional 12
1.2 Políticas y lineamientos educativos que impactan al currículo 18
1.2.1 Ámbito internacional. 18
1.2.2 Ámbito nacional 21
1.2.2.1 Modalidad y niveles en educación superior 29
1.2.2.2 Sistema de créditos 33
1.2.2.3 Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior 35
1.2.3 Ámbito Institucional 38
1.2.3.1 Humanismo crítico 39
1.2.3.2 Constructivismo sociocultural 44
1.2.3.3 Pilares de la educación 48
1.2.3.4 La educación como bien público 51
1.2.3.5 Fundamentos derivados del PDI *2025-2029 . . . . . 53*
2 Fundamentos teóricos en torno al diseño y rediseño de la arquitectura curricular **57**
2.1 Teoría de sistemas 57
2.2 Origen y evolución del concepto de currículo. 60

2.3 Diseño curricular 73
2.4 Rediseño curricular. 74
2.5 Arquitectura curricular 75
2.6 Metodologías de diseño y rediseño curricular 81
2.6.1 Propuestas de metodologías de diseño y rediseño curricular de autores internacionales 81
2.6.2 Propuestas de metodologías de diseño y rediseño curricular de autores nacionales. 86
2.6.3 Propuestas de metodologías de diseño y rediseño curricular emanadas de la BUAP 89
2.7 El proceso de evaluación. 95
2.7.1 La autoevaluación. 98
2.7.2 La evaluación diagnóstica 99
2.7.3 Evaluación continua y formativa 100
2.7.4 Evaluación sumativa 103
2.7.5 Retroalimentación del proceso de evaluación 105

3 La organización, los criterios y la estructura de la arquitectura curricular institucional 109

3.1 Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas (CDESCUA). 110
3.2 Criterios de organización curricular. 111
3.3 Progresión acumulativa del conocimiento. 112
3.4 Tipos de organización curricular 115
3.5 Organización e integración curricular vertical 118
3.5.1 Organización por áreas de conocimiento curricular. 118
3.5.2 Asignaturas disciplinares (obligatorias y/u optativas) y las optativas complementarias 123
3.6 Organización e integración curricular horizontal 128
3.6.1 Niveles curriculares. 129
3.6.2 Organización e integración curricular por niveles de complejidad. 130
3.7 Currículo correlacionado 133
3.8 Currículo transversal. 134
3.8.1 Los ejes transversales en la estructura curricular de la BUAP 137

3.8.2 Los criterios transversales 140
3.8.2.1 Compromiso con la responsabilidad social 141
3.8.2.2 Equidad social y de género 141
3.8.2.3 Inclusión 142
3.8.2.4 Excelencia 143
3.8.2.5 Vanguardia 144
3.8.2.6 Innovación social 144
3.8.2.7 Interculturalidad 145
3.8.3 Transversalidad de ejes y criterios en la organización e integración curricular. 146
3.9 La malla curricular 149
3.9.1 Ubicación y definición del programa de asignatura en malla curricular . 152
3.9.2 Ejes y criterios transversales en los programas de asignatura 159
3.10 Flexibilidad curricular 162
3.10.1 Escenario de desarrollo académico. 164
3.10.1.1 Escenarios físicos internos de la infraestructura universitaria. 166
3.10.1.2 Escenarios físicos externos a la infraestructura universitaria. 167
3.10.1.3 Escenarios de desarrollo digital. 168
3.10.2 Modalidades educativas institucionales y la multimodalidad 172
3.10.2.1 Modalidad escolarizada 173
3.10.2.2 Modalidad no escolarizada 174
3.10.2.3 Modalidad mixta 175
3.10.2.4 Modalidad dual 177
3.10.2.5 Multimodalidad 178
3.10.3 Actualización de programas de asignatura 180
3.10.4 La trayectoria académica. 182
3.10.5 Reconocimiento de saberes. 184
3.10.5.1 Validación de saberes en una asignatura. 186
3.10.5.2 Microaprendizajes y microcredenciales 187
3.10.6 El egreso 189
3.10.7 Transferencia de créditos académicos 192
3.10.8 Revalidación y convalidación de estudios 193

3.11 Componente de Integración Social 196
3.11.1 Área de Integración Disciplinaria (AID) 197
3.11.2 Práctica Profesional Crítica (PPC) 198
3.11.3 El Servicio Social (SS). 199
3.11.4 Asignatura Vinculación e Integración Social 202
3.11.5 Práctica Profesional 204
3.11.6 Asignaturas Integradoras. 208
3.11.7 Proyectos de Impacto Social 208
3.11.8 Asignatura Optativa Complementaria ”Impacto Social” 211
3.12 Formación General Universitaria (FGU) 214
3.12.1 Asignaturas de seguimiento de la FGU 215
3.12.2 Asignaturas de la lengua extranjera de la FGU 220
3.12.3 Asignaturas optativas complementarias de la FGU 221
3.12.4 Representación gráfica de la malla curricular con organización, criterios y estructura de la arquitectura curricular institucional. 222

4 Metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, su administración y gestión en la BUAP 225

4.1 Metodología para el diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP 226
4.2 Administración y gestión de la arquitectura curricular de la BUAP 228
4.3 Vinculación entre las etapas de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular y el proceso de administración y gestión curricular. 234
4.3.1 Proceso inicial. 235
4.3.2 Primera etapa de evaluación diagnóstica, su administración y gestión curricular 236
4.3.2.1 Investigación documental. 237
4.3.2.2 Investigación empírica o de campo 242
4.3.3 Segunda etapa de estructuración curricular interdependiente, su administración y gestión curricular 251
4.3.3.1 Primer nivel general 254
4.3.3.2 Segundo nivel intermedio 260
4.3.3.3 Tercer nivel aplicado. 261

4.3.4 Tercer etapa de recursos para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios, su administración y gestión curricular 264
4.3.5 Cuarta etapa de instrumentación del plan de estudios, su administración y gestión curricular 270
4.3.6 Quinta etapa de evaluación curricular sumativa, su administración y gestión curricular 272
4.4 Retroalimentación de la arquitectura curricular de la BUAP 273
5 Reflexiones y consideraciones finales 275
Referencias 281
Anexo 1: Tabla de planes de estudio BUAP 2024 303
Anexo 2: Criterios para la integración y operatividad de las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas 309
Anexo 3: Malla curricular como una relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente 315
Anexo 4: Formato del programa de asignatura 319
Anexo 5: Criterios transversales del SEAES, sus acciones y rasgos del perfil de egreso 325
Anexo 6: Ecosistema de aprendizaje abierto 329
Anexo 7: Índice del documento en extenso del plan de estudios 335

Índice de figuras

1.1 Distribución de 102 planes de estudio BUAP por área de conocimiento 14
1.2 Complejos regionales y sus sedes en el estado de Puebla. 15
1.3 Creación de valor público 55

2.1 La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo 63
2.2 Esquema propuesto de arquitectura curricular por Negret Doria. . . . 78
2.3 Proceso de Evaluación 96

3.1 Progresión acumulativa de conocimiento y experiencia de aprendizaje 113
3.2 Áreas de conocimientos curriculares 119
3.3 Organización curricular vertical por áreas de conocimiento curriculares 122

3.4 Tipos de asignaturas institucionales 124
3.5 Progresión acumulativa de conocimiento y experiencia de aprendizaje en nivel superior 128
3.6 Organización e integración curricular horizontal por periodo escolar . 131
3.7 Organización e integración curricular correlacional y transversal, horizontal y vertical, con ejes y criterios transversales 147
3.8 Organización e integración curricular correlacional y transversal, horizontal y vertical, con ejes y criterios transversales en convivencia . . 148
3.9 Giro de 90° de la organización e integración curricular correlacional y transversal, horizontal y vertical, con ejes y criterios transversales en convivencia. 150
3.10 Malla curricular en su representación gráfica con Áreas de Conocimiento Curricular y asignaturas con la finalidad de dar un ejemplo. . . 151
3.11 Ponderación de las áreas de conocimientos curriculares. 152
3.12 Asignaturas que integran un área de conocimientos curricular 153
3.13 Asignaturas que trastocan dos o más áreas de conocimiento curricular. 153
3.14 Ejemplo de definición de periodos escolares 156
3.15 Imagen representativa de la flexibilidad curricular en la BUAP 163
3.16 Una representación gráfica de la malla curricular con escenarios de desarrollo académico 172
3.17 Adición de microaprendizajes y microcredenciales a la trayectoria académica. 189
3.18 Componentes de la práctica profesional crítica dentro del área de integración disciplinaria descritos en el Modelo Universitario Minerva. 198
3.19 Asignatura vinculación e integración social. 204
3.20 Asignatura práctica profesional. 207
3.21 Asignatura Integradora para implementación de Proyecto de Impacto Social. 209
3.22 Asignatura Optativa Complementaria Impacto Social. 211
3.23 Componentes de la Práctica Profesional Crítica (MPPC). 212
3.24 La Práctica Profesional Crítica en la representación gráfica de la malla curricular. 213
3.25 Elementos de la Formación General Universitaria. 215

3.26 Estructura de las asignaturas Introducción a la Formación General Universitaria, Formación General Disciplinaria y Formación General Profesional 216
3.27 Introducción a la Formación General Universitaria. 217
3.28 Formación General Disciplinaria. 218
3.29 Formación General Profesional. 219
3.30 Representación gráfica de la malla curricular con organización, criterios y estructura de la arquitectura curricular. 223

4.1 Vinculación entre la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular y su administración y gestión 226
4.2 Metodología para el diseño y rediseño y su vinculación con la Administración y Gestión de la arquitectura curricular de la BUAP 227
4.3 Plataforma de Gestión Académica 229
4.4 Bloques para simplificar el diagrama de flujo de la administración y gestión curricular 230
4.5 Diagrama de flujo de la administración y gestión curricular 232
4.6 Continuación del Diagrama de flujo de la administración y gestión curricular 233
4.7 Etapa de evaluación diagnóstica 236
4.8 Investigación documental 238
4.9 Investigación empírica o de campo 243
4.10 Niveles de la estructuración curricular interdependiente 254
4.11 Primer nivel general 255
4.12 Segundo nivel intermedio 260
4.13 Diseño de programa de asignaturas 262
4.14 Recursos para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios . . 264

Índice de tablas

1.1 Matrícula en educación terciaria, todos los programas, ambos sexos (número) 3

1.2 Matrícula en educación terciaria, todos los programas, mujeres (número) . . . 3
1.3 Matrícula en educación terciaria, todos los programas, hombres (número) . . . 4
1.4 Modificación porcentual de la matrícula con relación al año anterior . 5
1.5 Porcentaje por segmento de población de adultos entre 25 y 34 años con estudios de nivel superior. . . . 6
1.6 Distribución de la matrícula nacional por sector . . . 10
1.7 Distribución de la matrícula en la región centro sur ANUIES por sector 10
1.8 Distribución de la matrícula en el estado de Puebla . . . 11
1.9 Distribución de matrícula por campo de formación de la BUAP 2018-2023 . . . 12
1.10 Planes de estudio con más de una sede en las Unidades Académicas de la BUAP . . . 16
1.11 Cualificaciones de los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado u otros equivalentes. . . . 31
1.12 Tipo y descripción de actividades para la formación . . . 34

2.1 Conceptos de currículum . . . 65

3.1 Ejemplo de relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente . . . 157
3.2 Acción y rasgos relacionados con Innovación social de los Criterios Transversales del SEAES. . . . 159
3.3 Correlación con los criterios del SEAES . . . 160
3.4 Parte del contenido temático de la asignatura de Biomecánica I. . . . 160
3.5 Ejemplo de correlación con los criterios del SEAES con la asignatura de Biomecánica I de la Licenciatura en Ingeniería Biomédica. . . . 161
3.6 Particularidades de la modalidad escolarizada . . . 173
3.7 Particularidades de la modalidad no escolarizada . . . 174
3.8 Particularidades de la modalidad mixta . . . 176
3.9 Particularidades de la modalidad dual . . . 177

1 Planes de estudio BUAP 2024. . . . 303

2 Criterios transversales del SEAES. 325

Glosario

Administración y Gestión Curricular. Es un proceso que acompaña a la metodología de diseño curricular para garantizar una adecuada planeación, organización, implementación y evaluación de los procesos curriculares para desarrollar una formación integral. Funciona como un sistema de apoyo que permite aplicar los curricula de manera efectiva y con pertinencia. En la BUAP, este proceso es considerado interdependiente e inseparable de la metodología de diseño y rediseño curricular.

Arquitectura Curricular. Proceso holístico y sistemático que se desarrolla a través de la Metodología de Diseño y Rediseño Curricular, integrada por las siguientes cinco etapas: Evaluación Diagnóstica, Estructuración Curricular Interdependiente, Recursos para el Fortalecimiento y Desarrollo del Plan de Estudios, Instrumentación del Plan de Estudios y Evaluación Sumativa. A través de estas cinco etapas se realiza la evaluación y retroalimentación continua y formativa, donde se identifica, incorpora, organiza y estructuran los componentes esenciales de un currículo para garantizar la funcionalidad, la pertinencia, la coherencia tanto interna como externa, con eficiencia en el uso de los recursos académicos, administrativos y tecnológicos, buscando siempre crear estructuras flexibles adaptadas a las demandas del contexto social, profesional y educativo en constante cambio.

*Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (*CINE*).* Es un marco de referencia de la UNESCO que permite ordenar y clasificar los planes de estudio y sus certificaciones por niveles y campos de formación. Su propósito es facilitar la comparabilidad y movilidad internacional de los programas educativos. Por ejemplo, define el nivel CINE 5 para la educación terciaria de ciclo corto (como Técnico Superior Universitario) y el nivel CINE 6 para los estudios de nivel licenciatura, los cuales suelen tener una duración de tres a cuatro años y un contenido teórico práctico.

Constructivismo Sociocultural. Es uno de los fundamentos pedagógicos de la BUAP, derivado del Modelo Universitario Minerva (MUM). Sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico que se construye en colaboración con otros, a través de la interacción social y la cultura. Enfatiza que el conocimiento no se adquiere de forma aislada, sino mediante la influencia del entorno y la mediación de herramientas culturales y del lenguaje, donde la interacción entre el contexto, el profesor y el estudiante como un pilar fundamental.

Diseño y Rediseño Curricular. Son los procesos para crear un nuevo plan de estudios (diseño) o para actualizar y reestructurar uno ya existente, basándose en una evaluación previa (rediseño). Ambos buscan responder a las demandas cambiantes del contexto.

Educación como Bien Público. Es un principio que concibe la educación como un recurso que beneficia a toda la sociedad y cuya provisión es responsabilidad del Estado para garantizar la igualdad de oportunidades. Se considera un «bien público impuro» debido a que técnicamente se puede excluir a personas (ej. mediante matrículas en el sector privado), por lo que el Estado debe intervenir para asegurar la equidad entre las personas, y reforzar el derecho a una educación de calidad a lo largo de la vida que permita el florecimiento de individuos y comunidades.

Estructuración Curricular Interdependiente. Corresponde a la segunda etapa de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular y su objetivo es crear una propuesta curricular articulada, coherente e integrada. Busca evitar la fragmentación del aprendizaje al establecer una interdependencia estratégica entre las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC), los criterios institucionales y el contexto social. Se desarrolla en tres niveles de concreción: general, intermedio y aplicado.

Evaluación Curricular. Es un proceso sistemático para recopilar datos sobre el funcionamiento, efectividad y adecuación de un currículo. Incluye tres momentos clave: evaluación diagnóstica (inicial), formativa (continua) y sumativa (final).

Evaluación Diagnóstica. Es la primera etapa de la metodología de diseño y rediseño curricular. Su objetivo es identificar las necesidades, características y alcances que debe atender el plan de estudios para asegurar su pertinencia a corto,

mediano y largo plazo. Se basa en una investigación documental (análisis de fuentes contextuales, normativas y teóricas) y una investigación empírica o de campo (recolección de datos de actores clave) para fundamentar la propuesta curricular.

Flexibilidad Curricular. Enfoque estratégico para adaptar los planes de estudio de manera dinámica a las necesidades de los estudiantes y del entorno, permitiendo trayectorias personalizadas, diversas modalidades educativas y reconocimiento de saberes previos.

Humanismo Crítico. Es una de las bases filosóficas del modelo educativo de la BUAP. Este enfoque combina la tradición humanista, que valora el desarrollo de las capacidades y la dignidad humana, con el análisis y cuestionamiento activo de las condiciones sociales, políticas y culturales. Su objetivo es promover la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, fomentando una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también propicie un entorno de justicia social y respeto al medio ambiente.

Investigación Documental. Es un método de indagación basado en la búsqueda y análisis de información de fuentes impresas y digitales (libros, artículos, leyes, etc.). En la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP, esta investigación se organiza en tres referentes clave:

1. Referente contextual: Examina por mencionar algunos, el entorno social, económico, laboral, científico y tecnológico, de salud, etc.
2. Referente normativo: Considera leyes y normativas institucionales, nacionales e internacionales.
3. Referente teórico: Investigación pura donde se analiza los avances científicos y enfoques disciplinares e investigaciones aplicadas.

Investigación Empírica o de Campo. Es una metodología que recolecta datos primarios directamente del contexto real donde impactará el plan de estudios, usando herramientas como cuestionarios, entrevistas y observaciones. Permite obtener la opinión de actores curriculares (estudiantes, egresados, docentes, directivos, empleadores, etc.) para validar teorías y retroalimentar el diseño o rediseño con evidencia sólida.

Mapa Curricular. Es la representación gráfica de la arquitectura del plan de estudios. Se elabora en el segundo nivel de la etapa de estructuración curricular y muestra la organización de las asignaturas, su ubicación por períodos, su nivel de complejidad, la carga horaria y los créditos correspondientes.

Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular. Es el proceso fundamental que sigue la BUAP para garantizar que sus planes de estudio sean congruentes con las necesidades del entorno académico, profesional y social. Se organiza en cinco etapas secuenciales: Evaluación Diagnóstica, Estructuración Curricular Interdependiente, Recursos para el Fortalecimiento y Desarrollo del Plan de Estudios, Instrumentación del Plan de Estudios y Evaluación Sumativa, a través de las cuales se realiza la evaluación y retroalimentación continua y formativa. Se define como un proceso orientador, abierto a la reflexión y no como un procedimiento rígido.

Perfiles (Ingreso, Egreso y Profesional). Son descripciones clave que definen las características y competencias de los estudiantes en diferentes momentos de su formación:

- Perfil de Ingreso: Describe los conocimientos, habilidades, actitudes y valores mínimos que se espera que los aspirantes posean para iniciar su formación.
- Perfil de Egreso: Es la descripción integral de lo que los estudiantes habrán desarrollado al concluir el plan de estudios, orientando todo el proceso educativo.
- Perfil Profesional: Detalla las funciones, competencias y cualidades que el egresado debe poseer para desempeñarse de manera eficaz en su campo laboral.

Pilares de la Educación. Son los aprendizajes fundamentales propuestos por la UNESCO para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La BUAP fortalece este modelo añadiendo dos pilares propios: aprender a emprender, que se refiere a la capacidad de actuar con iniciativa y transformar ideas en realidades, y aprender a desaprender, que implica la habilidad de cuestionar conocimientos previos para adaptarse a nuevas realidades de manera flexible e innovadora.

Plataforma de Gestión Académica (PGA). Es una aplicación de software en línea propuesta para apoyar y brindar información de la trayectoria escolar. Su función es facilitar el manejo de la información y permitir que las distintas depen-

dencias universitarias accedan a los datos necesarios para la planificación, organización, implementación y evaluación del currículo de forma eficiente.

*Programa de Asignatura (*PA*).* Es un documento académico que se diseña en el tercer nivel de la etapa de estructuración curricular. Actúa como una guía para docentes y estudiantes, especificando de manera detallada los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación y recursos didácticos de un curso.

Retroalimentación. Es un mecanismo cíclico y constante que se lleva a cabo a lo largo de las cinco etapas de la metodología. A diferencia de la evaluación sumativa (que mide resultados finales), la retroalimentación recopila información de todos los actores y procesos para identificar áreas de oportunidad y fortalecer el plan de estudios de manera oportuna, reiniciando el ciclo de mejora continua.

*Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (*SEAES*).* Es un sistema nacional que articula estrategias de evaluación y acreditación para la mejora continua de la educación superior, guiado por siete criterios transversales, que son: Compromiso con la responsabilidad social, Equidad social y de género, Inclusión, Excelencia, Vanguardia, Innovación social, Interculturalidad.

*Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (*SNAATCA*).* Es el marco normativo que estandariza los créditos académicos en México. En este sistema, un crédito equivale a los aprendizajes adquiridos por un cierto número de horas de formación del estudiante, distribuidas entre mediación docente, estudio independiente y prácticas.

- Estudio Independiente (EI): Trabajo autónomo del estudiante, como tareas o investigaciones.
- Mediación Docente (MD): Tiempo de contacto directo con el personal docente (presencial o virtual).
- Prácticas de Campo (PC): Experiencias supervisadas o autónomas en el sector productivo o social.

Trayectoria Académica. Se refiere a la ruta que un estudiante recorre a lo largo de su vida universitaria, incluyendo no solo su desempeño académico (medido por indicadores como ingreso, reprobación, egreso, etc.), sino también

el desarrollo de habilidades blandas y duras, actitudes y valores. Su análisis es fundamental en la investigación empírica de un rediseño curricular para identificar fortalezas y áreas de oportunidad. En la trayectoria académica, el estudiante puede optar por diferentes formas en su proceso formativo, como las que se muestran a continuación:

- Autogestivo. Se define como la capacidad del estudiante para personalizar, autodirigir y organizar de manera corresponsable su propio recorrido formativo.
- Asíncrono. Proceso autónomo y flexible mediante el cual el estudiante gestiona su propio tiempo y ritmo de estudio fuera de un horario fijo. Se apoya en la mediación tecnológica y el diseño instruccional en plataformas digitales, permitiendo al alumno consultar contenidos, realizar tareas y participar en foros según sus posibilidades individuales.
- Síncrono. Proceso formativo que se realiza en tiempo real, requiriendo la coincidencia temporal simultánea entre docentes y estudiantes. Se desarrolla a través de la mediación docente, ya sea en espacios físicos o mediante entornos virtuales interactivos para facilitar el diálogo directo y la construcción colaborativa del conocimiento.

Introducción

La historia académica de la BUAP ha estado determinada por la incorporación de distintas vanguardias educativas en donde los procesos cognitivos y educativos se identifican y condicionan debido a que el proceso educativo se vuelve un factor indisociable del ser en el mundo. En esta dinámica, se reconoce que la BUAP es una de las instituciones de educación superior más antiguas y prestigiosas de la República Mexicana, ya que mantiene una trayectoria que abarca más de cuatro siglos de historia, dentro de los que destacan sus acciones sociales, académicas, tecnológicas y su contribución a la formación y egreso de profesionales de excelencia en sus respectivas áreas del conocimiento. En este contexto, esta reseña histórica se centra en precisar el origen, desarrollo y evolución que han tenido los planes de estudios de licenciatura, técnico superior y profesional asociado a través del tiempo en la universidad.

> Lo que hoy es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es fruto de una larga historia que se remonta al 9 de mayo de 1578, cuando un grupo de religiosos jesuitas establecieron su residencia en Puebla y, a petición expresa del Cabildo de la ciudad, fundaron el Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo. Nueve años después, erigieron un colegio destinado a la formación de las nuevas generaciones novohispanas. (BUAP, 2022, Historia Universitaria, Parrafo 2,3)

A partir de las gestiones, y resolver los trámites correspondientes, el Colegio inició labores en áreas de Teología y Arte, como una institución que marca una sinergia significativa con la sociedad, lo cual ha prevalecido a través de los siglos. Con este inicio, el Colegio va creciendo poco a poco en programas educativos, estudiantes y docentes, lo que impactó en la necesidad de incrementar el acervo bibliográfico, el cual representaba, en ese momento, la base para la creación y fundamentación de la oferta educativa. En los siglos XVII y XVIII, el auge educativo de la época y las diversas transformaciones sociales delimitaron la incorporación de otras disciplinas que dependían principalmente de los docentes y de la cantidad de libros al alcance (BUAP, 2022). En el siglo XVIII se llegó a contar con más de 3,900 libros, lo que representaba una cantidad importante en esa época, los cuales sirvieron de base para fortalecer las

áreas de Derecho, Ciencias, Física, Astronomía, Cosmografía, Medicina y Arquitectura, principalmente, y que fueron utilizados por los jesuitas en el proceso educativo de la época (BUAP, 2010), resaltando que la incorporación de estas disciplinas atendió las necesidades del momento.

Más tarde, durante el siglo XIX, la institución pasó por diversos cambios políticos nacionales desarrollados en el transcurso del Imperio y hasta la consumación de la Independencia, donde la Regencia del Imperio autorizó el restablecimiento de la institución bajo el nombre de Imperial Colegio de San Ignacio, San Jerónimo y Espíritu Santo. Sin embargo, con la caída del Imperio y el establecimiento de la República, en 1825 el Congreso local transformó el nombre a Colegio del Estado, lo que le dio un carácter público, laico y gratuito (BUAP, 2022, Historia Universitaria, Parrafo 8, 9). Aunado a ello, las transformaciones sociales y los diversos movimientos del siglo XX demandaron un cambio estructural en su totalidad, ya que a principios de siglo la comunidad universitaria solicitó la transformación del Colegio en Universidad, como se describe a continuación:

> Junto a las luchas sociales y políticas de la época, los estudiantes del Colegio del Estado demandaron la transformación de éste en Universidad con plena autonomía, emprendiendo movimientos en favor de tal reivindicación en 1917, 1923 y 1932. Tanto la transformación del Colegio y la autonomía fueron demandas retomadas por grupos conservadores. En este contexto histórico, el gobernador del estado de Puebla, General Maximino Ávila Camacho, anunció el 1 de febrero de 1937 la transformación del Colegio en Universidad. El 14 de abril de ese año el Congreso del Estado decretó la creación de la Universidad y facultó al Ejecutivo para dictar las leyes pertinentes. El 23 de abril se expidió la Ley Orgánica de la Universidad de Puebla y se nombró primer rector de la Institución al Licenciado Manuel L. Márquez. (BUAP, 2022, Historia Universitaria, Parrafo 16)

A partir de lo anterior, así como al desarrollo académico, social, económico, cultural, tecnológico y de salud, entre otros, llevados a cabo en el país y el estado de Puebla, se ha promovido la transformación de la universidad hasta llegar a la actualidad, donde es consolidada como Benemérita Universidad Autónoma de Puebla reconocida por el Congreso del Estado desde 1987 (BUAP, 2022, Historia Universitaria, Parrafo 24). Así, la BUAP ha sido referente educativo de la sociedad. Por ello, a lo largo

de su historia, ha desarrollado diversos modelos educativos que se adecuan a las necesidades y transformaciones presentadas.

En este contexto, en las últimas décadas del siglo xx, en México, se instrumentaron diversas reformas educativas impulsadas por cambios científicos, tecnológicos, políticos, socioculturales y pedagógicos, principalmente. Entre las transformaciones más significativas se encuentran la modernización de los sistemas educativos y la incorporación de orientaciones y modelos internacionales que promueven la movilidad y la flexibilidad académica, entre otros.

En la buap, el trabajo realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (iced, por sus siglas en inglés), integrado por Philip H. Coombs (usa), Ricardo Diez Hocheleitner (España), Jose Ireneu dos Remedios Furtado (Malaysia), Jacques Hallak (Francia), Jean Pierre Jallade (Francia), Walter Perry (Reino Unido) y Arturo White Ibáñez (México), dio como resultado una evaluación que se describe en el libro Un Futuro Productivo para la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, (buap, 1994a), que reestructura a la buap en su organización administrativa y en la organización de los planes de estudio por áreas de conocimiento con una perspectiva al entorno social.

Dicha transformación del modelo educativo realizado durante el siglo xx en la buap (1994b), plantea el Modelo Académico del Sistema de Créditos, el cual proponía una estructura curricular flexible que pudiera fortalecer el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en la excelencia académica y el compromiso social (buap, 1994a). Este sistema principalmente se basaba en la asignación de créditos a las actividades teóricas y prácticas realizadas durante los procesos educativos a fin de tener un reconocimiento oficial en concordancia con los Acuerdos de Tepic (anuies, 1991).

El modelo del Sistema de Créditos se integra a la configuración curricular del Proyecto Fénix, que fue aplicado de 1995 hasta 1999 (Vázquez y Valenzuela, 2017). Para ello, se tomaron como base las sugerencias de "la evaluación externa realizada a través de las recomendaciones de anuies, sep y CONACyT y las recomendaciones específicas del Consejo para el Desarrollo Educativo" (buap, 2007, p. 21), (buap, 1994b). Con la autoevaluación y la evaluación externa como antecedente, el Proyecto Fénix se consolidó a través de una base sólida, logrando una comprensión clara sobre las fortalezas y debilidades de la institución, lo que permitió trazar una ruta integral en aspectos clave sobre docencia, investigación y posgrados, además, de imponer una visión de excelencia y mejora continua (Agüera, Vázquez y Vries, 2005).

Además, el Proyecto Fénix marcó el inicio de la etapa de transformación curricular en la BUAP al incorporar el sistema de créditos a los planes de estudio, el cual, permitió incrementar la flexibilidad curricular favoreciendo la movilidad de los estudiantes y la comparabilidad de los planes de estudio, otorgándoles mayor reconocimiento en el Sistema Educativo Mexicano. También, a través de las recomendaciones del Consejo para el Desarrollo Educativo (BUAP, 1994b), el Proyecto Fénix incorporó cursos de Inglés, Computación, Derechos Humanos, Ecología y Globalización. Con estos cursos se fortaleció el dominio de una segunda lengua y la computadora; además, se amplió la concepción del estudio de las ciencias a través de la interdisciplinariedad, en los temas que así lo requerían (BUAP, 1995).

En este contexto se buscaba brindar una educación comprometida con el medio ambiente a través de una percepción interdisciplinaria de la educación superior; asimismo, el enfoque interdisciplinario que se manejaba desde el Proyecto Fénix reflejaba una visión de la universidad comprometida en dar atención a la sociedad de esa época, centrándose en una formación que integra la parte teórica con la práctica, y que proporciona una visión de un mundo interconectado y en constante cambio.

Como parte de esta dinámica de excelencia, de acuerdo con Agüera, Vázquez y Vries (2005), se identifica que, la BUAP estableció el examen de admisión a partir de 1993 (College Board) y modificó el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso de los Estudiantes en febrero de 1995. Además de estas iniciativas, de manera paralela se trabajó en el modelo educativo y en las modificaciones a los planes de estudio con el objetivo de dar respuesta a los cambios antes mencionados, que enmarcan la evolución de nuestras sociedades académicas pluriculturales. Congruente con esta dinámica, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha enfrentado los desafíos de la sociedad, buscando actualizar e innovar los procesos académicos reflejados en la formación integral universitaria, mediante acciones curriculares transformadoras que se fundamentan en las características y necesidades del contexto internacional, nacional, regional e institucional.

A partir de lo anterior, el Proyecto Fénix resultó ser un parteaguas en la modernización curricular de la educación superior que se aplicaba en la BUAP, ya que se instauraron innovaciones en el siguiente periodo rectoral, trabajando en una nueva planeación curricular denominada “Profesiones 2000”, desde la cual se reestructuró el Tronco Común Universitario (TCU).

> A partir de 1999 se empezó a trabajar un nuevo planteamiento curricular denominado Profesiones 2000, en donde se reestructuró el Tronco Común Universitario y se eliminaron los cursos de Derechos Humanos, Globalización y Ecología. En su lugar, se incorporaron las asignaturas de Cultura y Ética Universitaria, y Ética y Práctica Profesional que integran los objetivos planteados en los cursos anteriores del TCU. Además, se decidió mantener las asignaturas de Computación y los cuatro cursos de inglés. (Lucio, López y Hernández 2017, en Vázquez y Valenzuela, 2017, p. 206)

Con la implementación de la Reforma Curricular Profesiones 2000, que se aplicó de 2000 a 2008 dentro del Proyecto Fénix, la BUAP avanzó hacia una fase de innovación y de transformación curricular, consolidando su estructura de una manera más dinámica y acorde con las solicitudes y necesidades del contexto.

De acuerdo con Vázquez y Valenzuela (2017), mientras concluían las últimas generaciones que aplicaron los planes de estudio Profesiones 2000, se iniciaron los trabajos para el diseño del Modelo Universitario Minerva (MUM), el cual, fue aprobado en el año 2006. En ese mismo año se inician los trabajos de reestructuración curricular, con los criterios del MUM, y cuyos planes de estudio se implementaron de 2009 hasta el 2015. Posteriormente, respetando los mismos criterios del MUM, se trabajó con la propuesta denominada MUM 2016 Competencias, la cual tuvo el objetivo de que los planes de estudio de la BUAP fueran congruentes con las orientaciones propias del enfoque por competencias, representando ésta la última modificación curricular realizada en la institución.

El Modelo Universitario Minerva (MUM) tiene una orientación vanguardista para refrendar el compromiso educativo de la institución con la sociedad, orientado hacia una formación integral centrada en el estudiante, garantizando la excelencia de sus procesos educativos a través de una conceptualización constructivista sociocultural y del humanismo crítico. Es a partir del MUM que se deja de aplicar el TCU para dar paso a la Formación General Universitaria (FGU) y a la incorporación de los siguientes seis ejes transversales en el curriculum: 1) Formación Humana y Social, 2) Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, 3) Desarrollo de Habilidades en el Uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación, 4) Educación para la Investigación, 5) Lengua Extranjera, 6) Innovación y Talento Universitario (BUAP, 2007, 2009a y 2009b).

Con lo anterior, se identifica que el Modelo Universitario Minerva (MUM), representó un avance cualitativo en la educación superior, promoviendo un enfoque en

el desarrollo de competencias, la formación integral centrada en el estudiante y subrayando la importancia de la planificación y evaluación continua en la educación superior.

> El MUM fue la respuesta que proyectó la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a las necesidades educativas de una sociedad basada en el conocimiento. Este esfuerzo fue el resultado del trabajo de los académicos que durante tres años se dedicaron a construir un modelo que surgió de una intensa participación colectiva. (BUAP, 2007, p. 17)

Actualmente, el MUM es considerado un modelo educativo de excelencia que se percibe como una respuesta a las necesidades de la sociedad y sus diversos sectores; además, coloca al estudiante como un ente capaz de desarrollar su máximo potencial para responder, de manera exitosa, a las diversas demandas que enfrenta al integrarse a una sociedad globalizada. Por lo que se toma como base en el desarrollo de este texto, sumando conceptos propios de la evolución de la sociedad, por ejemplo, en aspectos tecnológico, las nuevas tecnologías de comunicación, las bases de datos y plataformas abiertas, o el surgimiento del uso de la inteligencia artificial, por mencionar algunos temas.

Como se puede observar, el desarrollo y evolución curricular que ha caracterizado a la BUAP en estas décadas emana de los dos últimos modelos educativos institucionales. En el Proyecto Fénix se desarrollaron los planes de estudio identificados como Sistema de Créditos, aplicados de 1995 a 1999, y Profesiones 2000, vigentes de 2000 a 2008. Por su parte dentro del Modelo Universitario Minerva, se encuentran las transformaciones curriculares aplicadas de 2009 a 2015 y MUM 2016 Competencias, a partir del 2016.

Con estos antecedentes, se identifica que el desarrollo curricular de la BUAP ha estado marcado por un proceso continuo de adaptación a los cambios educativos, culturales, laborales, sociales, científicos y tecnológicos, entre otros. La universidad por tanto debe mantener su vanguardia, fortaleciendo una visión de excelencia, donde, a partir de sus transformaciones curriculares, la institución refrenda su compromiso constante con la mejora continua de su oferta académica y con la formación integral de sus estudiantes ante los nuevos desafíos sociales a nivel global.

Además, tanto los procesos de evaluación como la autoevaluación, la evaluación externa, la coevaluación y la retroalimentación constante han sido elementos clave

en este proceso de transformación curricular, asegurando que la máxima casa de estudios continúe siendo una de las principales instituciones de educación superior del país y del estado, sin dejar de lado la necesidad de seguir armonizando el modelo educativo con las necesidades actuales.

Las reformas curriculares universitarias, como premisa primigenia, han estado presentes en nuestra casa de estudios, siempre, atendiendo los constantes retos educativos que, como sociedad en cambio permanente, hemos presenciado. Las transformaciones han sido la respuesta al desarrollo de nuevos planes de estudio, acordes a la dinámica que ha vivido la educación superior en México en el transcurso de estos años, es por ello por, la pertinencia de una actualización curricular se vuelve necesaria, puesto que los modelos educativos y académicos, así como el sistema educativo mexicano se sigue reformulando constantemente.

En la BUAP, inmersos en esta era de crecimiento y consolidación, acorde con las reformas educativas y de la mano del discurso de transformación en los diferentes órdenes sociales, gubernamentales y, por ende, educativos, sostenemos que durante el proceso educativo es necesario armonizar y fortalecer las propuestas que se trabajen en el marco del Modelo Universitario Minerva. Si bien es cierto que el proceso de actualización o rediseño curricular está siempre vivo, es y será durante el ejercicio académico donde este documento cobra sentido. Es aquí donde se consolida el proceso cognitivo, la dupla conformada por estudiante y sociedad, representando el centro del objetivo educativo.

Partiendo de este orden de ideas, el concepto de educación conlleva una doble exigencia; primero, debe proveer de conocimientos teórico/prácticos y, en otro sentido, debe sensibilizar a las y los estudiantes para convertirse en agentes de cambio en la sociedad. Esta visión transformadora, plasmada en el Modelo Universitario Minerva (MUM), invita a fortalecer cada acción en los pilares del conocimiento: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y a aprender a ser" (Delors, et al., 1996, p. 96), así como "aprender a emprender y aprender a desaprender" (BUAP, 2009, p. 89). Ante el reacomodo del orden educativo existe la propuesta de nuevos postulados en dicho entorno, donde "aprender a aprender y aprender a vivir juntos, han sido postulados como dos pilares que expresan los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad" (Tedesco, 2005, p. 1). Además, en la UNESCO (2015) estos fundamentos básicos de la educación sintetizan las características que debe cubrir todo ejercicio educativo,

donde cada una de estas propuestas se interrelaciona, con el único objetivo de acceder al conocimiento mediante una educación de excelencia centrada en el desarrollo integral.

A raíz de la postulación de las premisas educativas nacionales, la visión netamente instrumentalista de la educación está siendo rebasada, "consolidar los esfuerzos para reorganizar el Sistema Educativo Nacional (SEN) con un enfoque inclusivo, equitativo, comunitario, humanista y científico." (SEP, 2025, p. 8), no sólo con fines únicamente laborales ni económicos, sino dentro del paradigma educativo que impulse una experiencia sensible y profunda en beneficio de la comunidad en la cual impacta. Este hecho ha permitido que las instituciones de educación superior hayan iniciado el cambio. Nuestra universidad, siempre colocada en la vanguardia educativa, impulsa desde el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2025-2029 esta transición de corresponsabilidad social y solidaria a través de la construcción de un sólido puente entre formación profesional integral y valor social.

En la actualidad nuestra institución educativa enfatiza la formación integral de los estudiantes, entendiéndola como el centro de la actividad institucional y que acertadamente va acompañada por procesos críticos, analíticos y reflexivos, que son permanentes y que favorecen la atención a los procesos curriculares para facilitar fuentes de información objetivas, que mejoren la toma de decisiones en beneficio de los estudiantes. El proyecto que articula nuestro andamiaje académico se fundamenta en el Eje 2 del Plan de Desarrollo Institucional 2025-2029, denominado "Procesos centrados en la formación integral del estudiante", el cual menciona lo siguiente:

> Este eje coloca al estudiante en el centro del quehacer universitario, orientando los procesos académicos y administrativos hacia su bienestar, permanencia y desarrollo integral. Contempla acciones para ampliar el acceso a la educación, fortalecer el acompañamiento académico y emocional, y mejorar los servicios que apoyan las trayectorias estudiantiles. Incluye el impulso a la cultura, el deporte y la salud, así como estrategias de innovación educativa, certificaciones, movilidad y formación continua que favorezcan la inserción laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida. Es fundamental que la BUAP fortalezca el vínculo con sus egresados, incentivando su retorno a las aulas para consolidar un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se logrará mediante la diversificación de la oferta académica y programas de

> educación continua diseñados para la actualización constante de los profesionales. (BUAP, 2026, p. 37)

Derivado de este eje, se presenta este documento a través del cual se describe una Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP. La metodología que se propone busca ser congruente con el Sistema Educativo Mexicano y fortalecer la flexibilidad, movilidad e innovación educativa, basado en esencia con los principios filosóficos del humanismo crítico y la teoría pedagógica que da sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el constructivismo sociocultural, los cuales armonizan en nuestro Modelo Educativo y Académico Institucional con el marco contextual y normativo, internacional, nacional, regional, estatal e institucional.

Para la elaboración de esta metodología se consideraron los resultados de la evaluación realizada al Modelo Universitario Minerva por la Dirección General de Educación Superior de la Vicerrectoría de Docencia (BUAP, 2016). También fue de gran importancia tomar en cuenta, los resultados del estudio que realizaron Moreno y Gómez (2018) sobre el MUM y los ejes transversales. Además, durante 2023, la Dirección de Educación Superior de la Vicerrectoría de Docencia llevó a cabo un profundo análisis y reflexión sobre los planes de estudio de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de nuestra institución educativa, a través de ocho preguntas detonadoras abiertas, que fueron aplicadas a todas las Unidades Académicas que conforman el universo de las Facultades y Complejos Regionales de la BUAP.

Como resultado de este último ejercicio participativo se obtuvieron 598 respuestas, de las cuales un porcentaje mayor al 80 % mencionaron que el diseño y rediseño de planes de estudio debe dirigirse, entre otras características, a continuar apoyando al desarrollo de una base sólida, actualizada, visionaria y futurista de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes, congruentes con los retos y necesidades de la ciencia, la tecnología, el mercado laboral, la sociedad, la formación integral de los egresados, la colaboración y movilidad entre estudiantes y académicos de diferentes disciplinas, dependencias e instituciones, las actividades extracurriculares y su vinculación con el sector laboral, productivo y de servicios, el emprendimiento y el posgrado que den valor agregado y fortalezcan la trayectoria académica.

Considerando también las sugerencias emanadas de los documentos analizados, de la consulta institucional, además de una amplia revisión de literatura, la Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP que se presenta en este trabajo está integrada por los siguientes apartados: 1) Una descripción del contexto y la normativa de la educación superior a nivel internacional, nacional, estatal e institucional; 2) Una fundamentación teórica emanada del Modelo Educativo y Académico Institucional, el Plan de Desarrollo Institucional 2025-2029, así como, las teorías, conceptos y metodologías en los que se basa este documento; 3) La descripción de la Organización, Criterios y Estructura de la Arquitectura Curricular Institucional; 4) La descripción de la Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular su Administración y Gestión; 5) Las Reflexiones y consideraciones finales; 6) Las Referencias y 7) Los Anexos.

La BUAP, en su responsabilidad social, busca en esta metodología priorizar experiencias de aprendizaje significativas y situadas, vinculadas a contextos reales a través de la colaboración con diversos sectores económicos, sociales y productivos; integrar proyectos interdisciplinarios con impacto social, fomentar el aprendizaje basado en desafíos en donde los estudiantes aplican sus saberes en escenarios auténticos, como por ejemplo desde emprendimientos comunitarios hasta iniciativas de sostenibilidad ambiental. Esto se traduce en una educación flexible, dinámica, futurista y visionaria con el objetivo de crear valor para las y los estudiantes durante su trayectoria académica, preparándolos para un futuro exitoso y socialmente responsable, centrada en la innovación, la justicia social y el desarrollo humano integral.

Mediante esta propuesta se invita al lector a la reflexión, de forma abierta, propositiva y orientadora, con base en una Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP, que tiene el propósito de ser útil para la comunidad de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, como un ejercicio que fundamente nuestro compromiso por consolidar un entorno educativo integral, desde un enfoque inclusivo y equitativo, que garantice a los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes, éticas y valores sociales para que les permitan actuar como agentes de cambio en la sociedad.

I

Marco contextual y normativo

La educación superior es un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades modernas y en la formación de individuos capacitados para enfrentar los desafíos actuales. En el panorama global actual, la educación superior enfrenta una serie de transformaciones y desafíos que requieren un análisis detenido de su contexto, así como de las tendencias que están dando forma a su evolución.

Es importante comprender la magnitud e importancia de la educación superior en el contexto actual. Frente a fenómenos como la globalización, la competitividad laboral y los avances tecnológicos, la demanda de una educación de excelencia a nivel universitario ha alcanzado niveles sin precedente. Frente a ello, las instituciones de educación superior no solo deben transmitir conocimientos y habilidades, sino también fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación en los estudiantes, lo que se inscribe en los esfuerzos por garantizar la calidad, pertinencia social y flexibilidad de la oferta educativa.

Por tal motivo, en este capítulo, y con la finalidad de ubicar este trabajo en un espacio y tiempo determinado, se plantea una investigación y análisis en el marco contextual y normativo que describen las tendencias que configuran el panorama actual de la educación superior, comprendiendo el análisis de la matrícula en sus diferentes comportamientos por género a nivel internacional, nacional, regional, estatal y cómo se atiende la demanda académica en la BUAP a través de sus diferentes planes de estudio, reconociendo la demanda en educación superior.

1.1

Marco contextual

El marco contextual como herramienta analítica permite situar la matrícula dentro de un conjunto de circunstancias y factores que lo rodean, brindando una comprensión integral de su desarrollo e impacto. En el ámbito de la educación superior, este marco adquiere especial relevancia por las dinámicas globales, nacionales, estatales, regionales y locales, definiendo sus desafíos, oportunidades y roles en la sociedad. A nivel internacional, la educación superior está marcada por tendencias globales como la internacionalización, la movilidad académica, los estándares de calidad y la adopción de tecnologías emergentes. Organismos como la UNESCO y la OCDE estable-

cen directrices que influyen en las políticas educativas, promoviendo la cooperación entre instituciones y la homologación de títulos por poner algunos ejemplos. En el ámbito nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueve la excelencia educativa y la vinculación con el sector productivo.

Asimismo, las universidades deben responder a las demandas sociales, como la inclusión, la equidad y la pertinencia de los programas académicos. A nivel regional y estatal, las instituciones de educación superior se adaptan a las necesidades y características específicas de su entidad federativa, la colaboración entre instituciones educativas, empresas y organizaciones es importante, para impulsar proyectos conjuntos que beneficien a una zona geográfica determinada, la resolución de problemas comunes, como el desarrollo sostenible, la innovación tecnológica o la preservación del patrimonio cultural.

La BUAP define su misión, visión y valores en función de su historia, su contexto y sus objetivos estratégicos. La autonomía universitaria permite tomar en cuenta el marco contextual para el proceso tanto de diseño como de rediseño de sus planes de estudio, proyectos de investigación y actividades de extensión que respondan a las necesidades de su comunidad estudiantil, atender la demanda académica y su responsabilidad social que van desde lo global hasta lo local.

1.1.1 Ámbito internacional

Considerando los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura UNESCO (2024), lse puede apreciar que, de manera general, la tendencia de la matrícula en las principales regiones del mundo ha tenido un incremento anual en un rango de 1.028 %, en promedio, con respecto al año que le antecede. El más bajo se presentó en 2018 con respecto a 2017. Es importante destacar que, para América del Norte y Europa Occidental, este indicador ha presentado sistemáticamente un decremento, al igual que en el caso de Latinoamérica y el Caribe, donde se tuvo un incremento del 1.006 % y 1.016 % en promedio cada año, respectivamente. Este comportamiento se ve reflejado en la tabla 1.1, que evidencia un incremento del 10.3 % a nivel mundial en el último periodo 2022-2023.

Tabla 1.1. *Matrícula en educación terciaria, todos los programas, ambos sexos (número)*

Región	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mundial	223,216,923	225,630,574	231,586,699	238,591,654	247,897,004	256,021,978	*263,855,482
Estados Árabes	11,348,084	*11,917,876	*12,221,419	*12,696,929	*12,850,518	*13,117,846	*13,977,959
Europa Central y Oriental	19,488,895	19,505,567	19,499,020	19,541,976	19,847,892	*20,070,725	*20,113,848
Asia Central	2,075,198	2,082,028	2,215,370	2,385,649	2,600,446	*2,965,495	3,313,833
Asia Oriental y el Pacífico	72,808,217	72,821,821	75,280,514	79,163,126	83,472,601	87,711,412	91,233,172
América Latina y el Caribe	28,177,089	28,511,897	28,892,435	29,430,645	30,390,961	31,026,747	*31,124,874
América del Norte y Europa Occidental	37,767,217	38,012,968	38,523,916	38,927,295	39,199,988	39,319,653	*39,161,490
Asia Meridional y Occidental	43,183,344	4,408,489	45,991,424	47,108,078	49,824,729	51,608,822	54,344,554
África Subsahariana	*8,368,876	*8,693,573	*8,962,601	*9,337,956	*9,709,868	Sin info.	Sin info.
Pequeños Estados Insulares en Desarrollo	*1,431,935	*1,441,519	*1,461,261	*1,470,392	*1,487,097	*1,454,321	*1,513,903

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.
*Nota: Estimación por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

Al desagregar por sexo el comportamiento de la matrícula se puede distinguir que la participación de las mujeres sigue siendo la principal fuente del incremento de la matrícula, ya que se ha mantenido en un rango de 1.029 % en promedio de aumento en cada año con respecto al anterior, destacando la región de Asia Central, donde el incremento ha sido constant: en promedio de 1.086 % en cada año con respeto al anterior, como se muestra en la tabla 1.2.

Tabla 1.2. *Matrícula en educación terciaria, todos los programas, mujeres (número)*

Región	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mundial	114,856,816	116,509,537	120,248,678	124,030,528	128,952,274	132,809,224	*137,013,399
Estados Árabes	5,741,005	*6,101,629	*6,265,118	*6,458,564	*6,532,374	*6,754,950	*7,164,852
Europa Central y Oriental	9,995,588	9,996,209	10,047,460	10,099,557	10,337,837	*10,499,795	*10,500,677

Tabla 1.2 – *continuación*

Región	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Asia Central	1,037,734	1,045,334	1,122,055	1,211,256	1,314,692	*1,502,007	1,699,925
Asia Oriental y el Pacífico	37,614,236	37,672,112	39,002,101	40,712,469	42,712,243	44,644,658	46,478,297
América Latina y el Caribe	15,771,610	15,971,753	16,246,626	16,665,018	17,411,608	17,875,471	*17,942,316
América del Norte y Europa Occidental	20,791,111	20,973,313	21,319,221	21,699,845	22,096,963	22,162,825	*22,065,931
Asia Meridional y Occidental	20,377,142	21,047,399	22,394,273	23,145,763	24,328,050	24,906,127	26,507,000
África Subsahariana	*3,528,390	*3,701,790	*3,851,824	*4,038,056	*4,218,506	Sin info.	Sin info.
Pequeños Estados Insulares en Desarrollo	*848,151	*850,117	*865,902	*879,558	*897,911	*875,619	*907,612

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.
*Nota: Estimación por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

La tendencia de la matrícula de los hombres contrasta con la de mujeres, ya que se mantuvo en el rango de 1.026 % en promedio anual con el año anterior, incluso en la región de América del Norte y Europa Occidental la matrícula disminuyó en 2023 con respecto al año 2022, como se observa en la tabla 1.3.

Tabla 1.3. *Matrícula en educación terciaria, todos los programas, hombres (número)*

Región	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mundial	108,360,108	109,121,037	111,338,021	114,561,126	118,944,731	123,212,754	*126,842,083
Estados Árabes	5,607,080	*5,816,247	*5,956,301	*6,238,366	*6,318,144	*6,362,896	*6,813,107
Europa Central y Oriental	9,493,308	9,509,358	9,451,561	9,442,419	9,510,056	*9,570,930	*9,613,171
Asia Central	1,037,464	1,036,695	1,093,316	1,174,392	1,285,755	*1,463,488	1,613,908
Asia Oriental y el Pacífico	35,193,981	35,149,709	36,278,413	38,450,657	40,760,358	43,066,754	44,754,874
América Latina y el Caribe	12,405,480	12,540,144	12,645,809	12,765,626	12,979,354	13,151,276	*13,182,559
América del Norte y Europa Occidental	16,976,106	17,039,655	17,204,695	17,227,450	17,103,025	17,156,828	*17,095,560
Asia Meridional y Occidental	22,806,202	23,037,444	23,597,151	23,962,315	25,496,679	26,702,695	27,837,554
África Subsahariana	*4,840,486	*4,991,784	*5,110,777	*5,299,900	*5,491,362	Sin info.	Sin info.
Pequeños Estados Insulares en Desarrollo	*583,785	*591,402	*595,360	*590,834	*589,186	*578,702	*606,291

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024.
*Nota: Estimación por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

El comportamiento de la matrícula es heterogéneo en zonas que han tenido incrementos constantes en los últimos años, como Asia Central, América Latina y el Caribe y Asia Meridional y Occidental. Las regiones que están experimentando una disminución de la matrícula son América del Norte y Europa Occidental, como se muestra en la tabla 1.4.

Tabla 1.4. *Modificación porcentual de la matrícula con relación al año anterior*

Región	2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Mundial	1.020	1.032	1.029	1.031	1.038	1.040	1.036	1.030	* 1.029	* 1.032
Estados Árabes	* 1.024	* 1.027	* 1.047	* 1.031	* 1.013	* 1.011	* 1.007	* 1.034	* 1.071	* 1.061
Europa Central y Oriental	0.994	1.005	0.999	1.005	1.007	1.024	* 1.006	* 1.016	* 1.004	* 1.000
Asia Central	1.055	1.073	1.074	1.079	1.095	1.085	* 1.138	* 1.142	1.103	1.132
Asia Oriental y el Pacífico	1.032	1.035	1.060	1.044	1.060	1.049	1.057	1.045	1.039	1.041
América Latina y el Caribe	1.008	1.017	1.009	1.026	1.017	1.045	1.013	1.027	* 1.002	* 1.004
América del Norte y Europa Occidental	1.010	1.016	1.001	1.018	0.993	1.018	1.003	1.003	* 0.996	* 0.996
Asia Meridional y Occidental	1.024	1.064	1.015	1.034	1.064	1.051	1.047	1.024	1.042	1.064
África Subsahariana	* 1.024	* 1.041	* 1.037	* 1.048	* 1.036	* 1.045				
Pequeños Estados Insulares en Desarrollo	* 1.007	* 1.019	* 0.992	* 1.016	* 0.997	* 1.021	* 0.982	* 0.975	* 1.048	* 1.037

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024. *Nota: Estimación por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

Con respecto a la información anterior, y con el claro incremento de la matrícula a nivel mundial, se realiza el análisis de la información que proporciona la OCDE, en 2023, sobre la tendencia de 2018 a 2023, tal como se muestra en la tabla 1.4. Al plantear el incremento de la matrícula, el texto introduce el concepto sociológico de la masificación de la enseñanza universitaria.

Al proponer identificar el porcentaje de adultos de 25 a 34 años con estudios superiores desglosado por sexo, el párrafo introduce una variable de equidad, permitiendo identificar brechas de acceso profesional que las estructuras curriculares deben subsanar desde el perfil de ingreso hasta el de egreso. De esa manera, se puede identificar por sexo el porcentaje de la población de adultos de 25 a 34 años con estudios de nivel superior en esos años. Realicemos un comparativo entre más años del 2015 con 2022 por país, mostrado en la tabla 1.5.

Tabla 1.5. *Porcentaje por segmento de población de adultos entre 25 y 34 años con estudios de nivel superior.*

País	2015			2022			Comparación		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Australia	48	42	54	56	49	63	8	7	9
Austria	39	36	41	43	39	48	4	3	7
Bélgica	43	37	49	51	44	59	8	7	10
Canadá	59	50	68	67	58	76	8	8	8
Colombia	28	24	32	34	29	39	6	5	7
Costa Rica	28	26	31	31	28	34	3	2	3
República Checa	31	24	38	35	27	43	4	3	5
Dinamarca	43	35	52	49	40	58	6	5	6
Finlandia	41	33	49	41	35	47	0	2	-2
Francia	45	40	49	50	47	54	5	7	5
Alemania	30	29	31	37	35	40	7	6	9
Grecia	40	34	46	45	39	52	5	5	6
Hungría	32	26	38	32	27	37	0	1	-1
Irlanda	52	46	58	63	60	66	11	14	8
Israel	46	36	56	46	36	57	0	0	1
Italia	25	19	31	29	23	35	4	4	4
Corea (Del Sur)	69	65	73	70	63	77	1	-2	4
Letonia	40	26	54	46	35	57	6	9	3
Luxemburgo	50	45	55	60	57	63	10	12	8
México	21	20	21	27	27	28	6	7	7
Países Bajos	46	41	51	56	52	61	10	11	10
Nueva Zelanda	39	35	43	44	39	49	5	4	6
Noruega	48	40	57	56	47	66	8	7	9
Polonia	43	34	53	40	31	50	-3	-3	-3
Portugal	33	25	41	44	37	52	11	12	11
República Eslovaca	31	23	40	39	28	51	8	5	11
Eslovenia	41	30	53	47	36	60	6	6	7
España	41	35	47	51	44	57	10	9	10
Suecia	46	39	54	52	44	61	6	5	7
Suiza	47	45	48	51	50	53	4	5	5
Turquía	28	28	27	41	39	44	13	11	17
Estados Unidos	47	42	51	51	46	56	4	4	5
Ocde	41	36	47	47	41	54	6	5	7

Fuente: OECD/ILO/UIS (2023). Para más información, consulte la sección de Fuentes y Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (`https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en`).

A partir de esta información se puede apreciar que el comportamiento mostrado por la mayoría de los países confirma la tendencia en el incremento de la matrícula, ya que se observa una mejora general del 6 % en el porcentaje de adultos (entre 25 y 34 años) que se encuentran en la educación superior. En el año 2015 era de 41 % y para 2022 de 47 % de las personas en ese rango de edad. Es importante destacar que al segmentar la información por sexo se identifica que las mujeres reportan un mayor porcentaje de participación mayor en el año 2022, teniendo un mayor incremento en comparación con los hombres.

Como se aprecia, el contexto internacional de la educación superior confirma un crecimiento en la matrícula y también de la inclusión en la educación superior, ya que las mujeres muestran una clara tendencia de crecimiento en los años de análisis, tal como lo muestran los datos estadísticos de la educación superior de la UNESCO (2022). La veracidad de la información se verifica con lo siguiente:

> El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) es la fuente oficial y de confianza de datos comparables a nivel internacional sobre la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Desarrolla, produce y analiza datos comparables entre países en los ámbitos de competencia de la UNESCO para que los países puedan evaluar comparativamente sus avances hacia sus objetivos de desarrollo. (UNESCO, 2022, p. 1)

Con la certeza del análisis de datos en el ámbito de competencia de la UNESCO podemos comentar que nos da claridad sobre cómo ha evolucionado la matrícula entre los países que forman parte del ámbito de competencia de la UNESCO ascendió de 100 millones de alumnos, en el 2000, a 240 millones, en el 2020, aproximadamente. Dentro de las regiones con mayor crecimiento se encuentran Asia Central, África Subsahariana y Estados Árabes. Por el lado contrario, los que muestran menor crecimiento son Asia Meridional y Occidental así como, Asia Oriental y el Pacífico (UNESCO, 2022). Este aumento de matrícula se puede observar en la siguiente cita:

> [Desde una] perspectiva regional [de acuerdo a la] Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en la educación terciaria por región, 2000 - 2020, Europa Central y del Este ha superado a América del Norte y Europa Occidental, tradicionalmente la región con la mayor tasa de participación. Con un TBM del 87 % y 81 % respectivamente, estas dos regiones siguen siendo líderes mundiales a pesar de los considerables avances

> en otras regiones. [Por otro lado,] la mayor expansión se produjo en Asia Meridional y Occidental y en Asia Oriental y el Pacífico, donde la cantidad de estudiantes creció más del 200 % y 280 %, respectivamente. (UNESCO, 2022, p. 2)

Si el incremento registrado en las regiones se desagrega por género, podemos encontrar lo siguiente: "[Respecto a la igualdad de género], la rápida expansión de la educación terciaria también se ha visto impulsada por el aumento de la participación de las mujeres" (UNESCO, 2022, p. 3); así como también que "A nivel mundial, hay 113 mujeres matriculadas en la educación terciaria por cada 100 hombres" (UNESCO, 2022, p. 3), lo que representa un incremento en mujeres, de tal forma que, en la siguiente cita, se muestra el año en donde ambos géneros están al mismo nivel de tasa de crecimientos.

> [De acuerdo con el] Índice de igualdad de género en la educación terciaria por región, 2000-2020, la media mundial, las tasas de matrícula terciaria de hombres y mujeres alcanzaron la igualdad alrededor del año 2000, pero desde entonces la media de la participación mundial de las mujeres ha superado a la de los hombres. (UNESCO, 2022, p. 3)

A partir de lo anterior se denota que, en todas las áreas de conocimiento, las mujeres tienen una mayor participación conforme pasan los ciclos escolares. Sin embargo, en este crecimiento general de la matrícula también se observa una movilidad de los estudiantes entre los países que conforman la UNESCO:

> [En el rubro de] Movilidad internacional de estudiantes por región anfitriona, 2000-2020, la cantidad de estudiantes Asia Oriental y el Pacífico que cursan estudios terciarios fuera de su país de origen casi se ha triplicado en las dos últimas décadas. En 2019, hubo más de 6 millones de estudiantes móviles internacionales de nivel terciario en todo el mundo. Esto supone casi el 3 % de la cantidad total de estudiantes de educación terciaria (UNESCO, 2022, p. 3).

Como se menciona en el párrafo anterior, la movilidad internacional cada vez es un punto más cotidiano entre los países. La UNESCO identifica un creciente número de estudiantes en movilidad dentro de la educación terciaria en la fecha antes mencionada, lo que se ratifica con la siguiente cita, que nos describe a partir de sus reportes del 2024, cómo ha sido el incremento.

> La educación superior ha cambiado de forma radical durante las últimas décadas con un aumento de las inscripciones, la movilidad de los estudiantes, la diversidad de oportunidades, la dinámica de la investigación y la tecnología. Unos 254 millones de estudiantes se han inscrito en las universidades a través del mundo, un número que se ha más que duplicado en los últimos 20 años y que debe seguir aumentando. Sin embargo, a pesar del aumento de la demanda, la tasa de inscripciones a escala mundial es del 42 % y existen grandes desigualdades entre los países y las regiones. Más de 6,4 millones de estudiantes cursan estudios en el extranjero. (UNESCO, 2024, párr. 3)

Como se aprecia, el contexto internacional de la educación superior confirma un crecimiento en la matrícula y también en la inclusión en la educación superior, ya que pareciera tener una distinción en el género: las mujeres muestran una clara tendencia a un mayor crecimiento en los años de análisis, este ambiente determina un factor importante en el sentido de que los planes de estudios deben demostrar su pertinencia y asegurar que la cobertura permita continuar con este crecimiento y absorción de la educación en el nivel terciario, identificando la diversidad cultural y de los diferentes contextos sociales al tener un mayor incremento de la movilidad.

1.1.2 Ámbito nacional

Analizando el sistema de educación superior en el ámbito nacional se puede identificar que la matrícula se ha incrementado en el lapso del ciclo escolar 2019-2020 a 2022-2024, durante el cual se crearon 46 instituciones públicas, lo que aumentó la matrícula en 291,587 estudiantes, así como 412 nuevas instituciones privadas, en las cuales la matrícula aumentó en 396,091 alumnos. Para el ciclo 2022-2024 se registró una matrícula total de nivel superior de 5,393,078 estudiantes, un aumento de 14,61 %, con respecto al año 2018.

Es importante considerar que para este último ciclo escolar 2023-2024 la educación privada cubre el 38 % de matrícula a nivel nacional, la cifra más alta en los últimos cinco años, tal como se muestra en la tabla 1.6, además de haber incrementado el número de instituciones en un 17.42 %, en relación al año 2018.

Tabla 1.6. *Distribución de la matrícula nacional por sector*

Ciclo escolar	Público			Particular			Total		
	Institución	Matrícula	%	Institución	Matrícula	%	Institución	Matrícula	%
2019-2020	999	3,147,875	64	2,518	1,783,325	36	3,516	4,931,200	100
2020-2021	1,006	3,232,021	65	2,570	1,751,183	35	3,576	4,983,204	100
2021-2022	1,011	3,251,834	64	2,632	1,816,659	36	3,643	5,068,493	100
2022-2023	1,025	3,285,817	63	2,708	1,906,801	37	3,733	5,192,618	100
2023-2024	1,032	3,331,032	62	2,776	2,062,046	38	3,807	5,393,078	100
2024-2025	1,046	3,418,306	62	2,828	2,101,485	38	3,874	5,519,791	

Fuente: Información Anuarios estadísticos ANUIES 2018-2025.
Nota: se muestran las instituciones por sector, matrícula y porcentaje de cobertura de la matrícula.

El incremento de instituciones en educación privada es proporcional al incremento de matrícula, por lo que los estudiantes prefieren ese tipo de instituciones por diversas circunstancias aun cuando implica una inversión económica, razón por la cual las instituciones públicas deben distinguirse con elementos que agregan valor a la formación académica.

1.1.3 Ámbito regional

Considerando la región Centro Sur de ANUIES, que incluye los estados de Guerrero, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala, se cuenta con 807 instituciones particulares, que cubren el 39.57 % de la matrícula, 269 instituciones públicas que atienden el 60.43 % restante en el ciclo escolar 2023-2024. Observe la tabla 1.7.

Tabla 1.7. *Distribución de la matrícula en la región centro sur ANUIES por sector*

Ciclo escolar	Público			Particular			Total		
	INST.	Matrícula	%	INST.	Matrícula	%	INST.	Matrícula	%
2019-2020	258	740,328	62.04	712	452,957	37.96	970	1,193,285	100
2020-2021	260	747,729	63.89	728	422,543	36.11	988	1,170,272	100
2021-2022	262	757,154	63.00	752	444,652	37.00	1014	1,201,806	100
2022-2023	266	764,195	61.83	784	471,817	38.17	1050	1,236,012	100
2023-2024	269	770,077	60.43	807	504,271	39.57	1,076	1,247,348	100
2024-2025	283	804,968	57.93	919	584,677	42.07	1,202	1,389,645	100

Fuente: Información Anuarios estadísticos ANUIES 2018-2025.
Nota: Se muestran las instituciones (INST) por sector, matrícula y porcentaje de cobertura de la matrícula.

En la región se puede apreciar el incremento en la cobertura por parte de las instituciones privadas, lo que implica que la competitividad entre las instituciones es amplia, determinando la importancia de contar con planes de estudio pertinentes y actualizados, con elementos claves den respuesta a las demandas sociales. Cabe señalar que el impacto del SARS CoV-2 provocó un decremento del 1.85 % en el sector privado, mientras que en instituciones públicas se incrementó la matricula en igual proporción de 1.85 % en el ciclo 2020-2021 con respecto al anterior.

1.1.4 Ámbito estatal

En el comportamiento de la matrícula a nivel nacional se registran altibajos del ciclo escolar de 2020-2021, en el que se percibió un descenso en la matrícula total del estado, situación que se puede explicar por los efectos de la pandemia de SARS-CoV-2. En el sector privado, la cobertura aumentó de 45.12 % en el ciclo 2018-2019 al 47.24 % de la matrícula para el ciclo escolar 2022-2023, mientras que el número de instituciones se incrementó en 5.29 % al pasar de 189 a 199.

Tabla 1.8. *Distribución de la matrícula en el estado de Puebla*

Ciclo escolar	Público			Particular			Total		
	INST.	Matrícula	%	INST.	Matrícula	%	INST.	Matrícula	%
2018-2019	41	140,364	54.88	189	115,418	45.12	230	255,782	100
2019-2020	41	147,709	54.35	194	124,072	45.65	235	271,781	100
2020-2021	42	144,044	56.18	198	112,373	43.82	240	256,417	100
2021-2022	42	154,247	55.23	201	125,013	44.77	243	279,260	100
2022-2023	42	153,621	52.76	199	137,524	47.24	241	291,145	100
2023-2024	43	157,375	54.16	200	133,213	45.84	243	290,588	100
2024-2025	57	189,687	52.88	233	169,019	47.12	290	358,706	100

Fuente: Información Anuarios estadísticos ANUIES 2018-2025.
Nota: Se muestran las instituciones (INST) por sector, matrícula y porcentaje de cobertura de la matrícula.

Como se muestra en la tabla 1.8, lo que se refiere a la matrícula pública cubrió el 52.76 % restante en 42 instituciones, aunque esta tendencia se revirtió para el ciclo 2023-2024, en el cual la cobertura particular disminuyó al 45.84 %, y la pública subió a 54.16 %, aunque de manera general de la matrícula a nivel estatal total disminuyó, por lo que en este último ciclo escolar a nivel estatal se rompió la tendencia de incremento de cobertura particular a nivel federal.

Es importante destacar que a nivel estatal, los niveles de cobertura tiene mayor presencia en las instituciones privadas, son altos comparados con lo regional y con lo nacional con respecto al último ciclo escolar, con el 6 % por arriba de la región y con casi un 7 % sobre lo nacional.

Sin embargo como se mencionó antes, la tendencia de incremento de cobertura particular en el estado no es concisa, por lo que Puebla se distingue como un espacio de diversidad de la oferta educativa, manteniendo protagonismo en la cobertura de las instituciones públicas, además de ser un foco de atracción de estudiantes de otros estados.

1.1.5 Ámbito institucional

Como se puede observar en la tabla 1.9, en el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula de la BUAP se incrementó en 18.03 %, iniciando con 78,232 estudiantes y en el ciclo 2023-2024 se alcanzó una matrícula total de 92,371 estudiantes, siendo los campos de Administración y negocios, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, las que concentran el 57.55 % de la matrícula. El comportamiento en estas áreas de formación se muestra en la tabla 1.9, siendo las más predominantes de la oferta.

Hay que señalar que en el ciclo 2023-2024 se tuvo un repunte de 2.16 % en la matrícula con respecto al anterior, mientras que en los últimos ciclos escolares el comportamiento ha sido irregular, pues entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 se incrementó la matrícula en 13.39 % y para el siguiente, 2022-2023, disminuyó 2.13 % respectivamente.

Tabla 1.9. *Distribución de matrícula por campo de formación de la BUAP 2018-2023*

Campo amplio de formación	**2018-2019**		**2019-2020**		**2020-2021**		**2021-2022**		**2022-2023**		**2023-2024**		**2024-2025**	
	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%
Administración y Negocios	15607	19.95	16558	20.18	16314	20.02	18798	20.35	18170	20.09	18634	20.17	19281	20.44
Agronomía y Veterinaria	1803	2.30	1952	2.38	1822	2.24	2222	2.40	2370	2.62	2563	2.77	2712	2.87
Artes y Humanidades	4233	5.41	4544	5.54	4617	5.67	5303	5.74	5272	5.83	5457	5.91	5543	5.87

Tabla 1.9 – *continuación*

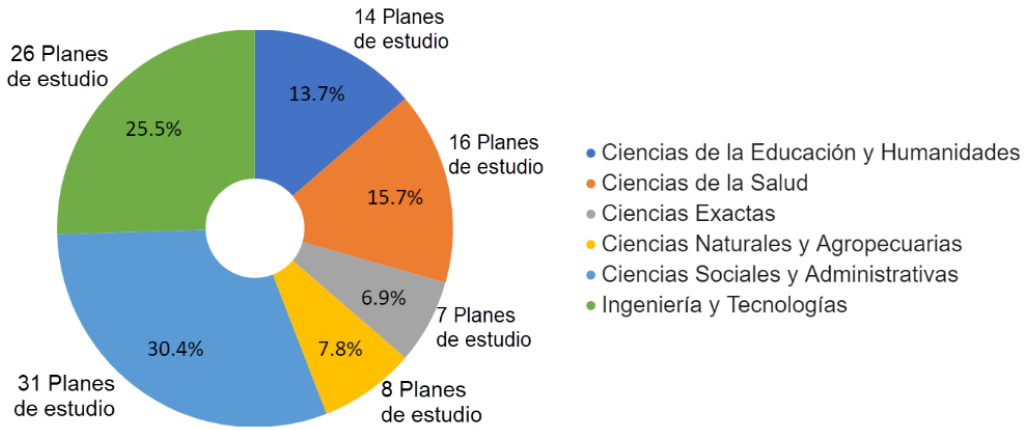
Campo amplio de formación	2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023		2023-2024		2024-2025	
	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%	MAT	%
Ciencias de la Salud	15122	19.33	15423	18.80	14923	18.32	16329	17.67	16119	17.83	16375	17.73	16458	17.44
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	5109	6.53	5407	6.59	5838	7.17	6684	7.23	6721	7.43	6801	7.36	6856	7.27
Ciencias Sociales y Derecho	15283	19.54	16174	19.71	16228	19.92	18377	19.89	17785	19.67	18148	19.65	18735	19.86
Educación	2455	3.14	2521	3.07	2458	3.02	2890	3.13	2759	3.05	2891	3.13	2968	3.15
Ingeniería, Manufactura y Construcción	13635	17.43	14280	17.40	14307	17.56	16081	17.41	15584	17.23	15845	17.15	15858	16.81
Servicios	1855	2.37	1923	2.34	1910	2.34	2143	2.32	2100	2.32	2145	2.32	2338	2.48
Tecnologías de la Información y la Comunicación	3130	4.00	3269	3.98	3061	3.76	3565	3.86	3542	3.92	3512	3.80	3603	3.82
Total general	**78232**	**100**	**82051**	**100**	**81478**	**100**	**92392**	**100**	**90422**	**100**	**92371**	**100**	**94352**	**100**

Fuente: Información Anuarios estadísticos ANUIES 2018-2025.
Nota: se muestra la matrícula de cada campo de formación y su porcentaje con respecto a la matrícula del mismo ciclo.

El comportamiento de la matrícula se observa los 102 planes de estudio de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, este ha sido constante en su aumento, con la única excepción observada en el periodo 2022-2023, sin embargo, vuelve a subir en 2023-2024, por lo que se tiene un incremento de 18.07 % de la matrícula del periodo 2018-2024, lo que demuestra que existe certeza sobre la pertinencia de la oferta educativa de la universidad.

Cabe mencionar que los planes de estudio en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla han sido organizados por áreas de conocimiento, dentro de las que se encuentran: Ciencias de la Educación y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Agropecuarias, Ciencias Sociales y Administrativas y por último Ingeniería y Tecnología. La distribución de los planes de estudio en dichas áreas se muestra a continuación en la figura 1.1.

Figura 1.1. *Distribución de 102 planes de estudio* BUAP *por área de conocimiento*



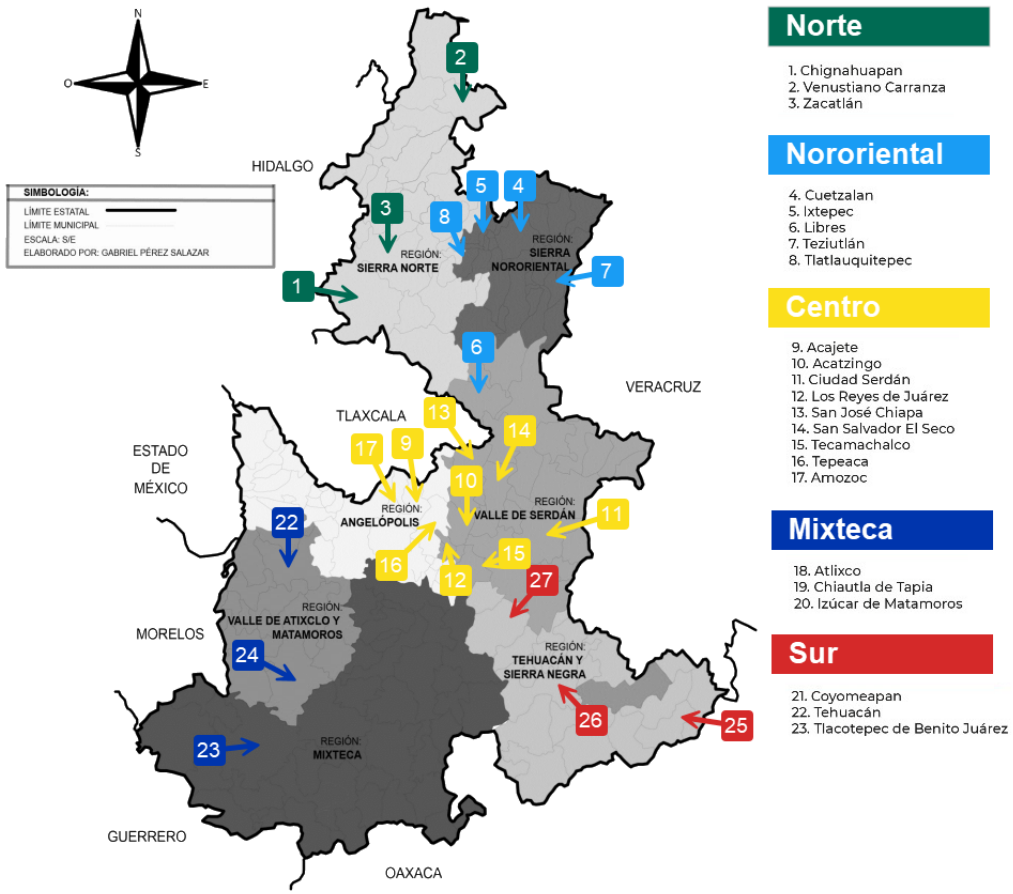
Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

La figura 1.1 muestra cada una de las áreas de conocimiento con la cantidad de planes de estudio que los conforman lo que muestra por tanto el porcentaje de cada área. Con menor planes de estudio se oberva el área de Ciencias Exactas, con siete planes de estudio; sin embargo, el área con más planes de estudio es el área de Ciencias sociales y Administrativas con 31 planes de estudio dando el 30.4 %. Los 100 planes de estudio de licenciatura y las dos de Profesional Asociado en Imagenología y en Urgencias Médicas, se ubican en 30 Unidades Académicas (UA), integradas por 25 facultades y cinco complejos regionales.

Los planes de estudio están distribuidos en el estado de Puebla tal como se muestra en la figura 1.2. Sin embargo para mayor detalle en el anexo 1 se incluye una lista de los planes de estudio con su nivel educativo, el área de conocimiento al que pertenecen y las Unidades Académicas en las que se oferta.

No obstante, cabe mencionar que a la fecha de la publicación de este documento, las actualizaciones y diseño de nuevos planes de estudio puede cambiar los datos aquí presentados, bajo el mismo desarrollo intitucional que tiene la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para responder ante la demanda social y la perinencias de los mismos.

Figura 1.2. *Complejos regionales y sus sedes en el estado de Puebla.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

En la figura 1.2 se observan cinco complejos llamados Complejo Regional Norte, Complejo Regional Nororiental, Complejo Regional Centro, Complejo Regional de la Mixteca, Complejo Regional Sur, los cuales tienen sedes en distintos municipios cercanos, donde se imparten diferentes planes de estudio que son ofertados en su Unidad Académica de origen y en al menos una sede más los cuales están distribuidos tal como se muestra en la tabla 1.10.

Tabla 1.10. *Planes de estudio con más de una sede en las Unidades Académicas de la BUAP*

#	Plan de estudios	Área de conocimiento	Sede del plan de estudios	Sedes por PE
1	Licenciatura en Administración de Empresas	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Centro; Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Administración	6
2	Licenciatura en Administración Turística	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Norte; Facultad de Administración	3
3	Licenciatura en Administración y Dirección de Pequeñas y Medianas Empresas	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Centro; Facultad de Contaduría Pública	2
4	Licenciatura en Arquitectura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Centro; Complejo Regional Norte; Facultad de Arquitectura	4
5	Licenciatura en Ciencias Políticas	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	2
6	Licenciatura en Comunicación	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Facultad de Ciencias de la Comunicación	2
7	Licenciatura en Contaduría Pública	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Contaduría Pública	5
8	Licenciatura en Derecho	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Centro; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Derecho	5
9	Licenciatura en Diseño Gráfico	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Norte; Facultad de Arquitectura	3
10	Licenciatura en Enfermería	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Enfermería	4
11	Licenciatura en Estomatología	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Nororiental; Facultad de Estomatología	3
12	Licenciatura en Fisioterapia	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Nororiental; Facultad de Medicina	2
13	Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial	Ingeniería y Tecnologías	Complejo Regional Centro; Complejo Regional Mixteca	2
14	Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Complejo Regional Centro; Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias	2

Tabla 1.10 – *continuación*

#	Plan de estudios	Área de conocimiento	Sede del plan de estudios	Sedes por PE
15	Licenciatura en Medicina	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Facultad de Medicina	2
16	Licenciatura en Negocios Internacionales	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Centro; Facultad de Administración	2
17	Licenciatura en Nutrición Clínica	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Nororiental; Facultad de Medicina	3
18	Licenciatura en Psicología	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Nororiental; Facultad de Psicología	2
19	Licenciatura en Químico Farmacobiólogo	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Mixteca; Facultad de Ciencias Químicas	2
20	Licenciatura en Readaptación y Activación Física	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Facultad de Cultura Física	2
21	Profesional Asociado en Imagenología	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Nororiental; Facultad de Medicina	3
			TOTAL DE SEDES EN DONDE SE IMPARTEN LOS 21 PLANES DE ESTUDIO:	**61**

Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Como se ha mencionado, se cuenta con 102 planes de estudio, de los cuales 80 licenciaturas y un profesional asociado son impartidos en una sola sede, lo que suma 81 planes de estudio. En la tabla 1.10 se muestran 20 licenciaturas y un profesional asociado que son impartidos en más de una Unidad Académica, lo que suma una oferta educativa en 61 sedes, en donde se ofrecen estos 21 planes de estudio, lo que nos da un total de 142 ofertas educativas de todos los planes de estudio en diferentes sedes en el estado de Puebla. Lo que implica que, en la metodología tanto de diseño como de rediseño de la arquitectura curricular, la etapa de la evaluación diagnóstica se realice el análisis con los diferentes contextos sociales regionales en donde se imparte el mismo plan de estudio por cada sede.

Esto permite identificar el comportamiento del incremento de la educación terciaria en el análisis internacional, nacional, regional, reflejado en la oferta educativa de la BUAP, que ha mantenido un constante proceso de actualización para asegurar la capacidad de recibir con excelencia a cada vez más estudiantes en disciplinas pertinentes que respondan, entre otros aspectos, a las necesidades de la sociedad.

1.2

Políticas y lineamientos educativos que impactan al currículo

Para el desarrollo del currículo es importante mencionar las políticas y lineamientos educativos que configuran los planes de estudio. Estos marcos normativos, diseñados por organismos gubernamentales, instituciones reguladoras y referentes internacionales, buscan asegurar una coherencia, pertinencia y excelencia del proceso formativo, ya que inciden en la organización, estructuración de los diseños y rediseños curriculares, con el fin de responder a las necesidades sociales, las demandas del mercado laboral y las transformaciones globales del conocimiento.

1.2.1 Ámbito internacional

Las políticas educativas se diseñan considerando las recomendaciones emitidas por diferentes organismos especializados tanto a nivel internacional como nacional, entre los que destaca la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que en 2015 presentó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que incluye 17 objetivos.

Los objetivos destaca para el ámbito educativo el número 4 que propone: "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 27). En este sentido, en 2018 se realizó en Córdoba, Argentina, la XIII Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe que propone:

> (...) que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe [IESALC], 2018, p. 8)

Por tal razón, los planes de estudio que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) deben responder a las necesidades, problemáticas y fenómenos sociales del contexto nacional, regional y local, a fin de favorecer la calidad educativa, inclusiva y pertinente. De esta manera, los esfuerzos respecto a la educación superior

han llevado a organizar conferencias sobre la innovación y transformación de este nivel educativo.

En mayo de 2022 se celebró la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022) en Barcelona, España, donde se presentó el documento *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*, que es la hoja de ruta de la educación superior, misma que "enmarca el importante papel de las IES, se intensifican su compromiso con los 17 ODS a través de su enseñanza, investigación y compromiso con la sociedad" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO], 2022, p. 8).

Lo anterior implica un gran reto para las IES, ya que deben buscar modificar o rediseñar sus procesos o programas educativos a fin de garantizar a los estudiantes una formación incluyente, pertinente y de calidad que les permita enfrentar los desafíos de una sociedad, la cual está siempre en constante cambio, ahora más notorio con los cambios tecnológicos actuales, por ejemplo lo observado con la inteligencia artificial.

Asimismo, hay que destacar la perspectiva de la UNESCO sobre el uso de la tecnología como apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de investigación y gestión, dada la incorporación en el ámbito educativo de la Inteligencia Artificial, el análisis de datos, las plataformas colaborativas, el Machine Learning, entre otros recursos que permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje del estudiantado: Muestra de ello es el uso de ecosistemas de aprendizaje que:

> (...) se basan en una diversidad de contenidos, lugares y fuentes de aprendizaje, y dependen de la interconectividad, que se extiende a lo largo de toda la vida. Hoy en día, la promesa del aprendizaje «en cualquier momento y en cualquier lugar», así como el aprendizaje adaptado a las necesidades individuales, se reconoce cada vez más como una forma importante de enseñar y educar. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023, p. 1)

Asimismo, es importante tomar en cuenta la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (2011), una referencia que permite ordenar los planes de estudio y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio.

Los planes de estudio nivel CINE 6 de la UNESCO (2011), en la educación terciaria, comprenden los estudios de nivel licenciatura y están destinados a sugerir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias (nivel

medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos), que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Cabe mencionar que la duración de los planes de estudio de primer título del grado en educación terciaria o equivalente puede variar entre tres y cuatro años.

Los planes de estudio de este nivel son teóricos, aunque pueden incluir un componente práctico, y se basan en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, los programas de este nivel son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior. (UNESCO, 2011, p. 54).

La CINE agrupa, dentro del nivel 6, las siguientes subcategorías del plan de estudios que se ofrece dentro del nivel superior, el cual toma como base la "(...) duración del plan de estudios y posición en la estructura nacional de títulos y certificaciones" (UNESCO, 2011, p. 54). De acuerdo con lo anterior, se estipula dentro del mismo documento:

- Etapa (o programa) dentro del primer título del grado en educación terciaria o nivel equivalente, con una duración teórica acumulada (en el nivel terciario) inferior a tres años; por lo tanto, considerada insuficiente para la conclusión del nivel CINE 6.
- Programa de primer título del grado en educación terciaria o nivel equivalente con una duración teórica acumulada (en el nivel terciario) de tres a cuatro años.
- Programa largo de primer título del grado en educación terciaria o nivel equivalente con una duración teórica acumulada (en el nivel terciario) de más de cuatro años.
- Programa de segundo o siguiente título del grado en educación terciaria nivel o equivalente (tras la conclusión exitosa de un programa del grado en educación terciaria o programa equivalente). (UNESCO, 2011, pp. 54-55)

Partiendo de lo anterior y haciendo referencia a los planes de estudio de nivel superior, se entiende que deben ser equiparables con dicha clasificación, por lo que los planes de estudio con nombres similares deben incluirse en los niveles CINE 5 y CINE 6, solo si cumplen los siguientes criterios:

CINE 5. Para definir la educación terciaria de ciclo corto, los siguientes criterios son pertinentes:

Criterios principales

a) Contenido de los programas de educación terciaria de ciclo corto (véase el párrafo 212).
b) Requisitos de ingreso (véase el párrafo 208).
c) Duración mínima del nivel (véase el párrafo 213) (UNESCO, 2011, p. 50).

CINE 6.

- Contenido esencialmente teórico y/o profesional.
- Requisitos de ingreso.
- Duración acumulada mínima del programa (primer título).
- Posición en la estructura nacional de títulos y certificaciones.
- Criterios subsidiarios.
- Certificaciones del personal docente.
- No da acceso directo a programas de nivel CINE 8. (UNESCO, 2011, pp. 53-54)

Finalmente, la clasificación propuesta por la UNESCO sirve como referencia para el acopio de información y la difusión de indicadores sobre temas educativos en sus diferentes niveles con el objetivo de lograr una toma de decisiones acorde a las tendencias internacionales y la realidad nacional, retomando el como se mueven las matrículas y su movilidad bajo las necesidades del desarrollo de competencias técnicas que presentan vigencia promedio bajo las necesidades sociales y por la acelerada evolución tecnológica por decir algunos puntos, lo que genera un desfase estructural entre los ciclos de renovación curricular. Esto exige a las instituciones de educación superior mecanismos de actualización más ágiles y permanentes.

En este sentido, es necesario considerar y atender las políticas públicas, así como la normativa a nivel nacional, que posibilitan garantizar el derecho y el acceso a la educación superior, tal como lo establece el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030, la Ley General de Educación en sus últimas reformas de 2026, la Ley General de Educación Superior 2021, el Programa Sectorial de Educación 2025-2030 y el Plan de Desarrollo Institucional BUAP 2025-2029.

1.2.2 Ámbito nacional

Al nivel nacional se toman las referencias al momento del desarrollo de este documento, en concordancia con las recomendaciones de los organismos internacionales,

por lo que mencionamos que el Gobierno de México busca atender temas de educación superior a través del Plan Nacional de Desarrollo (PND) publicado en 2025, como documento rector a través del cual el Poder Ejecutivo plasma sus objetivos prioritarios para el sexenio. El PND 2025- 2030 establece, dentro del Eje general 2. Desarrollo con Bienestar y Humanismo, dentro de su diagnóstico lo siguiente:

> México también ha tenido que reorientar su visión científica hacia un paradigma de bienestar, orientando los esfuerzos científicos hacia el bienestar colectivo. Este cambio ha sido fundamental para facilitar el acceso de la población a la educación superior y para consolidar una comunidad científica que impulse un modelo de desarrollo colaborativo y de impacto nacional. (Gobierno de México, 2025, pp. 47-48)

Como se observa, facilitar el acceso de la población a la educación superior, es una prioridad para el gobierno federal para impulsar un desarrollo colaborativo con impacto nacional. En congruencia con estos propósitos, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, decreta la Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. En sus últimas reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación DOF 07-06-2024, en el Capítulo II, del ejercicio del derecho a la educación, en su artículo 5 establece que:

> Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. (Últimas Reformas DOF 15-01-2026, p. 2)

La normativa anterior obliga a la arquitectura curricular a trascender la simple entrega de contenidos informativos, exigiendo una estructura basada en la formación integral, tomando también las habilidades y aptitudes que concuerdan con el MUM universitario, en consecuencia el currículo se debe diseñar como un sistema dinámico y flexible que permita la actualización constante, asegurando que el profesional resultante no sea un ente aislado sino un sujeto comprometido con el mejoramiento sistémico de su comunidad, tal como lo menciona también el Programa Nacional de Educación Superior PRONES 2026-2030:

> Que el Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030 impulsa un nuevo modelo de instituciones de educación superior: abiertas, inclusivas, flexibles y centradas

> en el aprendizaje a lo largo de la vida; redefine la educación superior como un bien común que transforma vidas, territorios y futuros; incluye a quienes aprenden en otros espacios, tiempos o formas y reconoce cada trayecto, cada conocimiento y cada contexto como parte legítima del saber. (DOF, 14-04-2026, p. 5)

Tomando como referencia también a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) dentro de la educación superior, la inclusión y el acceso equitativo son importantes; especialmente para grupos históricamente marginados, como las comunidades indígenas, las mujeres y las personas con discapacidad, por lo que busca incrementar su presencia en regiones con menor cobertura educativa.

> El Estado está obligado a garantizar este derecho desde el nivel inicial hasta la educación superior vigilando, especialmente, que las y los estudiantes de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres, personas con alguna discapacidad y los sectores marginados del país, tengan condiciones para ejercer su derecho a la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades. (SEP, 2021, p. 15)

La NEM, en el ámbito de la educación superior, se enfoca en promover un modelo educativo que prioriza la formación integral, la inclusión y la equidad, armonizado con los principios establecidos en la reforma educativa de 2018 (SEP, 2021). Además, se promueve la vinculación entre las instituciones de educación superior y los sectores productivos con el fin de garantizar que los egresados contribuyan al desarrollo económico y social del país.

Tomando en consideración los aspectos anteriores, concebimos que la educación es un derecho humano universal que promueve la libertad de los individuos, contribuyendo a su bienestar y desarrollo y es por ello que, en concordancia con el PND, específicamente en los apartados que mencionan a la educación superior, la LGE (Últimas Reformas DOF, 2024) menciona en el párrafo IV en el artículo 48 hace referencia a los estudiantes de las IES y el papel fundamental que tienen como entes promotores de acciones sustantivas para disminuir las brechas de desigualdad nacional e impulsar la democracia, inclusión, equidad e igualdad sin distinción social, política, económica, de etnias o de género:

> La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado, el cual la garantizará para todas las personas que cumplan con los requisitos solicitados por las instituciones respectivas.

> Para tal efecto, las políticas de educación superior estarán basadas en el principio de equidad entre las personas, tendrán como objetivo disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, entidades y territorios del país, así como fomentar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad. (Últimas Reformas DOF, 2026, p. 20)

Con el propósito de que la educación brindada a los estudiantes sea integral, la NEM invita a que las disposiciones federales y las estatales retomen la educación con humanismo, donde cada alumno, en su existencia individual y colectiva, tenga su propio proyecto de vida, el cual debe impulsar sus potencialidades. Dichas recomendaciones se plasman en la LGE, en el Capítulo VII, De la educación humanista y en el artículo 59, donde se establece que:

> En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.
>
> De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios. (Últimas Reformas DOF, 2026, p. 24)

El propósito de formar a estudiantes con enfoque humanista, tal como propone la Ley General de Educación (2024), establece bases para que el Estado cumpla con el derecho que tienen los ciudadanos a la educación terciaria, además de regular esta función social entre la federación, las entidades estatales, así como municipales, regulando la participación del sector social, tanto público como privado. En este sentido, la Ley General de Educación (LGE) en el Artículo 12, menciona que se impulsará el desarrollo humano integral para:

> (…) I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;
>
> II.Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social;
>
> III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso;
>
> IV. Combatir las causas de discriminación y violencias en las diferentes regiones del país, especialmente las que se ejercen contra las niñas, niños, adolescentes y las mujeres, de conformidad con los deberes reforzados del Estado de protección de este sector de la población, y
>
> V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos (…) (Últimas Reformas DOF, 2026, p. 6)

La responsabilidad social impulsada por el desarrollo humano integral con enfoque humanista crítica, como lo expresado en la anterior cita, se ve reflejado en la Ley General de Educación Superior (2021), que expresa el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes, en el capítulo II en el artículo 7, mencionando lo siguiente:

> La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:
>
> I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres,los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;

> II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
>
> III. La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas; así como el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social;
>
> IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso. (…) (DOF, 2021, pp. 4-5)

Existe una clara concordancia e interés común entre ambos documentos, los cuales comparten el objetivo de promover una educación centrada en el estudiante y orientada a su formación integral. Esto implica atender no sólo los aspectos cognitivos, sino también aquellos relacionados con los valores y las actitudes. Denotado también con el bienestar y éxito estudiantil como lo menciona el PRONES 2026-2030 en la siguiente cita:

> (…) Consolidar un Sistema Nacional de Educación Superior articulado, eficiente e innovador, sustentado en una gobernanza democrática orientada a la mejora continua, el reconocimiento de saberes y el desarrollo regional y nacional; Garantizar una educación superior integral que atienda el bienestar y éxito estudiantil, fortalezca la labor docente e impulse la sostenibilidad, la justicia social, la cultura de paz y el deporte en la comunidad universitaria (…) (DOF, 14-04-2026, p. 5)

Lo anterior se refuerza también en el documento Propuesta de Estructura y Consultas para el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030 que plantea un desarrollo con bienestar y humanismo, orientado a convertir al país con un potencial tecnológico y de innovación (Coordinación de Asesores de la Presidenta, 2025). Desde esta perspectiva y en concordancia al resultado de dichas consultas a nivel nacional, el PND 2025-2030 menciona en la siguiente cita que:

> La educación también debe brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para su desarrollo personal y profesional. Es esencial ofrecer opciones educativas alineadas con las políticas industriales, productivas y de ciencia y tecnología, con el fin de posicionar a México como una nación innovadora y soberana tecnológicamente. La educación dual y la oferta de carreras en nivel técnico superior son fundamentales para incrementar las oportunidades laborales de los jóvenes, especialmente en áreas como Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas. Actualmente, solo el 20.5 % de los egresados de educación superior provienen de estas áreas.
>
> La educación técnica y tecnológica debe ser revalorizada como una opción viable para integrar a los jóvenes a la actividad productiva desde el nivel medio superior y superior. El fortalecimiento de esta educación debe ir de la mano con proyectos estratégicos que impulsen el desarrollo social, la soberanía tecnológica y la seguridad alimentaria.
>
> México también ha tenido que reorientar su visión científica hacia un paradigma de bienestar, orientando los esfuerzos científicos hacia el bienestar colectivo. Este cambio ha sido fundamental para facilitar el acceso de la población a la educación superior y para consolidar una comunidad científica que impulse un modelo de desarrollo colaborativo y de impacto nacional. (Gobierno de México, 2025, pp. 47-48)

Lo anterior se retoma en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2025-2030, el cual aborda, dentro de la Estrategia 1.4, "Expandir la oferta de educación superior en los distintos campos de conocimiento y regiones del país, promoviendo diversas modalidades de atención con pertinencia cultural y social" (Gobierno de México, 2025, p. 58), menciona en sus líneas de acción.

> 1.4.1 Promover programas académicos con enfoque científico, tecnológico y compromiso social que respondan a las necesidades regionales, fomentando la formación integral en los niveles técnico, profesional y de posgrado.
>
> (…) 1.4.3 Desarrollar programas con flexibilidad curricular en las modalidades de formación profesional, técnico superior universitario y profesional asociado universitario, que contribuyan al reconocimiento de competencias laborales alineadas a los proyectos estratégicos del Plan México.

(…) 1.4.5 Fomentar en los subsistemas de educación superior el establecimiento de programas educativos mediante las TICCAD en las modalidades mixta y no escolarizada.

1.4.6 Impulsar el acceso y permanencia en los programas de formación técnica, profesional y de posgrado, particularmente en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (áreas STEM).

1.4.7 Establecer convenios de colaboración con empresas públicas para asegurar la excelencia académica de los programas de educación dual.

(…) 1.4.9 Ampliar la oferta de educación superior impulsando estrategias en las modalidades escolarizada, no escolarizada, mixta y dual, con perspectiva de inclusión, interculturalidad, pertinencia territorial y equidad social.

1.4.10 Desarrollar programas de estudio acordes a las necesidades de comunidades ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad y rezago educativo, a partir de la puesta en marcha de los polos de desarrollo y proyectos estratégicos. (SEP, 2025, pp. 58-59)

Con el propósito de llevar a cabo la estrategia prioritaria de pertinencia educativa, los planes de estudio deberán ser sólidos y a la vez flexibles, en diferentes modalidades, para dar respuesta a las dinámicas cambiantes apoyadas con la teoría necesaria; deben considerar los desafíos sociales y económicos, así como la coexistencia pluricultural de los diversos sectores que conforman el crisol educativo nacional.

No se debe olvidar que para alcanzar una de las metas prioritarias del PND 2025-2030 y al PSE 2025-2030, mismas que proponen ampliar la cobertura educativa, es necesario extender la oferta educativa a regiones que no disponen de sistemas presenciales, a fin de garantizar el acceso igualitario a la educación. Bajo este marco de democratización del conocimiento y mejora continua, la arquitectura curricular debe materializarse en estructuras operativas que reconozcan la diversidad de trayectorias académicas y las necesidades del entorno productivo. Por ello, a continuación, se detallan las modalidades y niveles en Educación Superior, analizando cómo la diversificación de opciones permite articular una respuesta sistémica a los desafíos de inclusión y excelencia académica que demanda la sociedad.

1.2.2.1 **Modalidad y niveles en educación superior**

Materializar el compromiso de una educación inclusiva y de excelencia, en el ámbito nacional, implica transitar hacia modelos de formación que respondan a las realidades de quienes ya participan en el mercado laboral, así como garantizar el acceso efectivo de grupos en situación de vulnerabilidad y personas con diversidad funcional. Bajo esta perspectiva, la configuración de las modalidades no es solo una cuestión administrativa, sino una estrategia para detonar la investigación educativa y la innovación mediante el trabajo colaborativo en entornos presenciales y virtuales. Este enfoque fortalece la internacionalización de la ciencia y la tecnología, elevando la competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, al tiempo que permite retroalimentar la labor docente mediante un currículo dinámico. En este sentido, y en estricto cumplimiento con el marco normativo vigente, la Ley General de Educación establece, en su artículo 35, las modalidades y opciones educativas que definen la estructura de cada nivel:

> III.Modalidades, la escolarizada, no escolarizada y mixta, y
>
> IV. Opciones educativas, las que se determinen para cada nivel educativo en los términos de esta Ley y las disposiciones que de ella deriven, entre las que se encuentran la educación abierta y a distancia. (Últimas Reformas DOF, 2026, p. 16)

Estas modalidades enmarcan la importancia del ambiente en el que se genera el proceso de enseñanza-aprendizaje que, dentro del diseño y rediseño curricular de los planes de estudio, deben dar respuesta a las necesidades y requerimientos específicos de formación de los estudiantes en función del contexto en el que se encuentran inmersas, sin olvidar otro aspecto que destaca a LGE en el Capítulo V, artículo 52:

> El desarrollo tecnológico y la innovación, asociados a la actualización, a la excelencia educativa y a la expansión de las fronteras del conocimiento se apoyará en las nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, mediante el uso de plataformas de acceso abierto. (Últimas Reformas DOF, 2026, p. 20)

El artículo anterior permite repensar cómo aprovechar las tecnologías de la información y de la comunicación, así como herramientas digitales, para guiarlas

hacia el conocimiento de acceso libre, desarrollando ecosistemas de aprendizaje abiertos para hacer inclusiva la educación superior, con la finalidad de que sume a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el quehacer académico en el desarrollo de las planeaciones didácticas.

Lo anterior establece cómo se valorará el trabajo académico que realice el estudiante, donde cabe destacar que, a partir de la Séptima Sesión Ordinaria del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), se adecua el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y el Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SNAATCA) publicado en el Diario Oficial de la Federación el primero de marzo del 2024 y que tiene:

> (…) como objetivo facilitar el tránsito por el Sistema Educativo Nacional; es un referente en los procesos formativos, de evaluación y acreditación de los aprendizajes formales, no formales e informales, estandarizando las cualificaciones existentes, (…) que permite que las personas logren el acceso permanencia y egreso que beneficie su desempeño en la vida diaria, académica y en su caso laboral o profesional. (DOF, 2024, p. 5)

Para facilitar la movilidad local, nacional e internacional de los estudiantes, el Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SNAATCA) determina los lineamientos a partir de su implementación, lo que permite:

- Mayor comprensión de la alineación del MNC con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).
- Identificación de similitudes y diferencias entre los niveles del MNC y la CINE.
- Establecer nexos entre los niveles de cualificación y los niveles educativos y de formación (DOF, 2024, p.7).

Este sistema adquiere una relevancia estratégica, toda vez que cuenta con el aval de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Su sólido marco normativo se fundamenta en la Ley General de Educación (Art. 113, atribución XI), la Ley General de Educación Superior (2021) en su artículo 19, y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (2020) en su artículo 37, fracción X.

Dichos preceptos legales constituyen la base para el desarrollo del presente documento, tomando en cuenta las publicaciones más recientes de estas, sin perjuicio

de las actualizaciones que las autoridades educativas nacionales puedan determinar en lo sucesivo, posteriores a la publicación de este texto. Para describir más a detalle los rangos mínimos y máximos de créditos académicos por cada periodo de estudios de manera referencial, con el fin de estructurar la carga académica que el estudiante puede asumir, por el tiempo dedicado a diversas actividades de aprendizaje, se muestra a continuación en la tabla 1.11 la distribución del nivel 5 y 6 y del periodo estimado de duración de estudios.

Tabla 1.11. *Cualificaciones de los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado u otros equivalentes.*

Nivel MNC	Subnivel	Cualificación	Periodo estimado de estudios	Mínimo de horas y créditos académicos		Máximo de horas y créditos académicos	
				Horas	Créditos	Horas	Créditos
Nivel 6	No aplica	Licenciatura	3 a 4 años	4,800	300 Créditos	10,000	625 Créditos
Nivel 5	No aplica	Técnico superior universitario, Profesional asociado y otros equivalentes	2 a 3 años	2,880	180 Créditos	6,000	375 Créditos

Fuente: Acuerdo número 01/03/24, DOF, 2024, Capítulo III, Sección III, tabla 2.

En el contexto de la tabla 1.11, los planes de estudio a nivel superior, se contempla de manera referencial un mínimo y un máximo de períodos estimados de estudio, denotando que lo recomendable es que la licenciatura tenga una duración de tres a cuatro años cubriendo un mínimo de 300 créditos, y para Técnico superior universitario, Profesional asociado y otros equivalentes debe ser de dos a tres años cubriendo un mínimo de 180 créditos, periodos que abarcan las diversas actividades de aprendizaje por mediación docente, estudio independiente y la práctica de campo, las cuales se deben integrar dentro de la estructura curricular para garantizar un desarrollo integral y progresivo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del estudiante.

No obstante para el área de la salud del nivel de licenciatura, la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) establece los siguientes lineamientos técnicos para asegurar la calidad académica en los planes de estudio: una estructura base con una duración mínima de cuatro años de formación académica, un servicio social con una duración obligatoria de un año adicional dentro de la formación, para lograrlo se contempla un mínimo

de 2,400 horas y con una composición sugerida de 40 % de horas teóricas y 60 % de horas prácticas (CIFRHS, 2025, p. 12). No obstante, estos lineamientos pueden ser ajustados con las actualizaciones que las autoridades a nivel nacional puedan determinar en lo sucesivo, las cuales deberán integrarse conforme a las disposiciones oficiales correspondientes.

Lo anterior permite facilitar el tránsito de los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES) a los diferentes planes de estudio con unidades de medida expresadas en créditos durante el ingreso, tránsito, permanencia y egreso de los mismos. Algunos de los beneficios del MNC y del SNAATCA que se esperan alcanzar son los que se mencionan a continuación:

> (…) reconocimiento de los aprendizajes desarrollados para el acceso, tránsito, permanencia y egreso de un plan y/o programas de estudio determinado.
>
> II. Contar con un registro de la formación alcanzada, tras haber logrado los resultados de un aprendizaje formal.
>
> III. Contar con una certificación que estime de manera objetiva la carga de trabajo de un plan y/o programas de estudio, a fin de tener elementos que faciliten, en su caso, la expedición de resoluciones y dictámenes de revalidación o equivalencia de estudios.
>
> IV. Portar los créditos académicos obtenidos para estudiar en el extranjero ofreciendo la oportunidad de reconocerse internacionalmente.
>
> V. Cuantificar los créditos académicos obtenidos mediante aprendizajes formales, no formales e informales con el propósito de reconocer las cualificaciones según corresponda. (DOF, 2024, pp. 10-11)

Anteriormente se mencionaron algunos de los beneficios de contar con un sistema nacional de créditos a la par de tener un marco nacional de cualificaciones y la forma en que ambos se entrelazan otorgando beneficios a los estudiantes. Lo anterior es de suma importancia, pues las ventajas de contar con el MNC y SNAATCA no solo permiten el desarrollo y la clasificación de las cualificaciones educativas, sino que posibilitan la movilidad académica nacional e internacional, asegurando que los estudios realizados sean reconocidos de manera equivalente. Los Lineamientos Generales del Marco Nacional de Cualificaciones y el Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos se incorporan en el diseño y

rediseño curricular de los planes de estudio de la BUAP. Esto permite a sus estudiantes transitar fluidamente en su trayectoria académica, pues existe concordancia entre la normativa nacional y la internacional.

1.2.2.2 **Sistema de créditos**

En el contexto del diseño y rediseño de la arquitectura curricular, la educación superior enfrenta el desafío de adaptarse a las demandas cambiantes del entorno académico y laboral, lo que requiere una revisión y actualización de los planes de estudio. Es por ello que resulta de suma importancia implementar estrategias que garanticen una formación integral y pertinente para los estudiantes a través de un sistema para la asignación y transferencia de créditos académicos que promuevan aspectos como la movilidad estudiantil nacional e internacional.

En el diseño y rediseño de los planes de estudio de la BUAP, para asignar la ponderación del trabajo académico del estudiante, la propuesta se fundamenta en lo establecido en Diario Oficial de la Federación (DOF) del año 2024, en el cual se habla del Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SNAATCA). Se menciona que cada crédito académico será equivalente a los aprendizajes adquiridos en horas de formación relacionados con la Mediación Docente (MD) de manera presencial o virtual, de formación derivada de Estudio Independiente (EI) del estudiante o de las Prácticas de Campo (PC) en aspectos laborales, sociales o de prácticas profesionales o prácticas supervisadas, previstas en el plan y programa de estudios correspondientes.

No obstante, la cantidad de horas correspondiente a cada crédito, pueden ser ajustadas con las actualizaciones que las autoridades educativas a nivel nacional puedan determinar en lo sucesivo, las cuales deberán integrarse conforme a las disposiciones oficiales correspondientes. Desde esta perspectiva, la mediación docente representa un contacto en un tiempo específico donde los docentes y los estudiantes comparten dudas o situaciones de aprendizaje. Conforme al Acuerdo número 01/02/24 (DOF, 2024) puede ser de forma presencial y/o virtual; en el primer caso existe contacto directo entre docente y estudiantes, mientras que en el segundo implica un trabajo académico a través de plataformas tecnológicas.

Tabla 1.12. *Tipo y descripción de actividades para la formación*

Detalle de las horas de formación y créditos asignados	
Tipo de actividad para la formación	**Descripción de la actividad para la formación**
Mediación Docente (MD) Mediación docente en el aula física o virtual	Tiempo de contacto directo de las y los estudiantes con el personal docente o capacitadores, incluyendo clases o sesiones de talleres y laboratorios, entre otros tipos de sesiones de aprendizaje directo o de tiempo dedicado a la evaluación de aprendizajes. No necesariamente debe ser presencial, puede ocurrir con apoyo del uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital. La mediación puede ser sincrónica o asincrónica. Incluye prácticas demostrativas, guiadas, supervisadas o autónomas en espacios educativos.
Estudio Independiente (EI) Formación derivada del estudio independiente.	Estudio dentro o fuera de espacios educativos, como el estudio en casa, en biblioteca o en otros espacios. Elaboración de tareas, o realización de otras actividades que implican la relación de trabajo independiente para el aprendizaje que en algún caso es sujeto a supervisión, tales como tesinas, recitales, exposiciones, asesorías, ponencias, conferencias o congresos, entre otras. También podrán bajo esta fórmula, asignarse créditos al tiempo destinado para la producción de obra literaria o científica publicada, a la invención patentada y a otros procesos que conlleven la demostración del aprendizaje desarrollado como parte del plan y programas de estudio.
Prácticas de Campo (PC) Formación desarrollada por la experiencia de campo, laboral, social o prácticas supervisadas	Supervisada o autónoma en el sector productivo, social o comunitario mediante el desempeño laboral o en campo, como estancias, prácticas laborales, ayudantías, o internados, servicio social, entre otras actividades, que contribuyan al cumplimiento de los propósitos del plan y programas de estudio. En el caso de la educación media superior y superior, el servicio social constituye un requisito para los estudios que otorgan título de formación profesional, pero no para fines de asignación de créditos.

Fuente: Acuerdo número 01/03/24, [DOF, 2024, Capítulo II, Fracc. Décimo Cuarto, tabla 1.

La tabla 1.12 muestra el tipo de actividad para la formación. Primero, la mediación docente se caracteriza por el tiempo de contacto directo entre estudiantes y el docente durante el cual se desarrollan clases, talleres, laboratorios u otras modalidades de aprendizaje, así como actividades de evaluación de aprendizajes. Puede ser facilitado mediante tecnologías de la información y de la comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas; el estudio independiente derivado por el estudiante a la realización de tareas, investigaciones para incrementar su propio aprendizaje; y las prácticas de campo que representan una visión estratégica de desarrollo de habilidades y su aplicación de los conocimientos adquiridos, generando experiencia de campo, laboral, social o prácticas de forma supervisada o autónoma en el sector económico.

En este mismo sentido, el servicio social al igual que la práctica profesional son una forma de vinculación con el sector social donde la universidad favorece la interacción y el compromiso de los estudiantes con las diversas necesidades y problemáticas sociales, de modo que éstos puedan incorporar sus conocimientos y habilidades hacia una retribución social desde su ejercicio profesional.

Dentro de las Prácticas de Campo PC, mencionar que "(…) el servicio social, constituye un requisito para los estudios que otorgan título de formación profesional, pero no para fines de asignación de créditos" (DOF, 2024, Capítulo II, Fracc. Décimo Cuarto, párr. 6).

En el SNAATCA, dentro de la sección 3, del tipo de educación superior se mencionan las cualificaciones de los niveles técnicos superior universitario o profesional asociado u otros equivalentes y licenciatura, que denotan los períodos mínimos estipulados para realizar estudios de estos niveles educativos precisando que, en lo que se refiere a los planes y programas de estudio del tipo superior, se considera de manera referencial por cada periodo de estudios un mínimo y máximo de créditos académicos que integra las diferentes actividades de aprendizaje: Mediación Docente (MD), Estudio Independiente (EI) y Prácticas de Campo (PC) (Acuerdo número 01/03/24, [DOF, 2024, Capítulo III, Sección III, párr. 2)

1.2.2.3 **Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior**

En otro referente, es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones que, en materia de evaluación y acreditación de la educación superior deben tener presente las instituciones públicas y privadas a nivel nacional:

> Se crea por mandato de ley el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) en la Ley General de Educación Superior (LGES) y tendrá la responsabilidad de diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 2)

Nuestra institución reconoce y participa en el proceso del SEAES al mismo tiempo que implementa evaluaciones internas, manteniendo siempre las buenas prácticas, la transversalidad y la mejora continua como prioridad. Dentro de lo establecido por el SEAES, se vincula la visión integral de generar y fortalecerlas dentro del nivel superior, tal y como se establece en la siguiente cita:

> (…) la evaluación debe potenciar la construcción de ambientes institucionales donde prevalezcan la confianza, las visiones compartidas, las comunidades de práctica y de aprendizaje, el reconocimiento a las buenas prácticas y a la innovación, la evaluación formativa y los liderazgos colaborativos, entre otros factores. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 5)

Así mismo, la evaluación se debe adaptar a los diversos contextos que se manejan en la educación superior, ya que hace referencia a un proceso integral que pretende medir el desarrollo de diversos aspectos institucionales de acuerdo con su excelencia y eficacia, por ello el Marco General del SEAES define lo siguiente:

> La evaluación se concibe como integral porque abarca todos los aspectos y dimensiones del desarrollo institucional, esto es: el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura y vinculación; los procesos de planeación y de gestión administrativa y financiera en sus distintos niveles (institución, Unidad Académica y planes de estudio), así como los procesos y resultados de aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes y del personal académico, tomando en consideración el contexto nacional, regional y local, y las características particulares de cada subsistema y tipo institucional. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 3)

De tal modo que, para llevar a cabo el proceso de evaluación interna y externa en las Instituciones de Educación Superior, la cita anterior establece los criterios orientadores del SEAES. Es importante señalar que los criterios orientadores trabajan de manera transversal, lo que a la institución le permite desarrollarlos en conjunto y de manera contextualizada.

La Secretaría de Educación Pública (2023), menciona a los siete criterios orientadores SEAES que son la responsabilidad social, equidad de género, inclusión, excelencia, innovación social, vanguardia e interculturalidad como principios transversales que buscan transformar el Sistema Nacional de Educación Superior.

Estos criterios no solo pretenden garantizar la excelencia académica, sino también fomentar entornos inclusivos y equitativos, con diversidad cultural y social del país. Además, ponen énfasis en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo prácticas innovadoras y comprometidas con el bienestar social y el desarrollo sostenible.

La implementación de estos principios en la BUAP implica no solo una mejora en los planes de estudio y en la formación de estudiantes, sino también una evolución hacia modelos educativos más justos, incluyentes y acordes con las necesidades sociales y ambientales del país. No obstante, la institución reconoce que estos criterios son una guía que debe adaptarse al contexto de nuestro entorno institucional. Dada la autonomía de la BUAP, podemos incorporar y ajustar los criterios de manera óptima, sin dejar de considerar otras políticas y lineamientos nacionales e internacionales.

Según la UNESCO (2018), durante la XIII Conferencia Regional de Educación Superior en Córdoba (Argentina), los Estados miembros fueron instalados a regular y evaluar todas las instituciones de educación superior. El objetivo era garantizar el acceso, la calidad educativa y la pertinencia regional, además de promover una educación inclusiva que respondiera a las necesidades locales. Así también en UNESCO (2022), en la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior, que tuvo lugar en Barcelona, presentó la Hoja de Ruta de la Educación Superior que destaca el papel de las instituciones en la implementación de los 17 ODS, además de subrayar la importancia de la tecnología, como la Inteligencia Artificial, para enriquecer áreas de desarrollo social.

Retomando el propósito de este capítulo, el objetivo principal es establecer un marco contextual y normativo que permita analizar y describir las políticas y lineamientos que inciden en las acciones y decisiones de la BUAP con relación al diseño y rediseño curricular. Por tal motivo, este apartado busca ofrecer una visión integral del contexto estratégico que guía a la institución en diversos ámbitos, destacando la forma en que las directrices nacionales e internacionales influyen en la configuración de los planes de estudio.

Asimismo, se profundiza en la manera en que el contexto demográfico y político, tanto del país, como del mundo, propician ajustes y adaptaciones en los planes y programas de estudio en aspectos de pertinencia, garantizando la confianza de que un plan de estudios tenga revalidación y convalidación, que favorezca la movilidad entre instituciones de educación superior nacional e internacional.

De esta manera, a través de la información brindada en el presente capítulo se pudo realizar un análisis crítico-reflexivo que destaca las principales características del contexto desde diversas aristas internacionales, nacionales, locales e institucionales relacionadas al acceso, pertinencia, vanguardia, excelencia y relevancia en el nivel superior, las cuales son fundamentales para incidir en el desarrollo integral de

la institución y de la comunidad universitaria, todo ello, con el fin de obtener las bases necesarias que permitan tener un referente óptimo para la consecución de los objetivos del presente documento.

1.2.3 Ámbito Institucional

Para el desarrollo de este documento, como inicio, se toman de base los principios del Modelo Universitario Minerva (MUM) del 2007, los cuales contemplan la importancia de una enseñanza que articule el humanismo crítico, el constructivismo sociocultural, los pilares de la educación y la educación como bien público.

Así como también, los fundamentos derivados del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2025-2029 desarrollado por la comunidad universitaria, donde se establecen las directrices estratégicas que respondan a las necesidades del entorno local, nacional e internacional, que busca sumar valor en la trayectoria académica del estudiantado como parte de todos aquellos elementos que le sean importantes en una vida profesional, lo que lleva a replantear la importancia de una gestión académica que permita desarrollar elementos adicionales y que ponga en las manos del estudiantado la posibilidad de un aprendizaje más personalizado y abierto.

Es pertinente mencionar el compromiso de la universidad iniciado en el Modelo Universitario Minerva (MUM), en el cual menciona que "no se puede pensar en una universidad sin un compromiso social claro y definido, orientado ante todo, a promover el desarrollo humano, socioeconómico, endógeno y sustentable de su entorno" (BUAP, 2009, p. 15); esto permite fundamentar que se debe pensar siempre en el quehacer universitario como pilar del desarrollo y considerar que la BUAP, debe responder a las necesidades sociales acorde con los retos actuales y comprometida con las políticas públicas, así como con la vanguardia educativa, por lo que debe y pueden existir actualizaciones en su modelo educativo que fundamenta la vida académica bajo las exigencias actuales.

Esto no implica dejar sus principios fundamentales como los valores éticos, el pensamiento analítico, crítico y creativo, ir a la par con el impulso al uso de herramientas digitales como la inteligencia artificial, el respeto al medio ambiente y la inclusión, entre otros más. Por tanto, este documento se enriquece con las aportaciones del humanismo crítico y del constructivismo sociocultural, así como con los pilares

de la educación propuestos por Delors, et al. (1996). Adicionalmente, incorpora la conceptualización de la educación como un bien público.

1.2.3.1 **Humanismo crítico**

El humanismo, en un sentido moderno del término, emergió como respuesta a la necesidad de situar a la persona en el centro de los procesos a nivel mundial, en la cambiante perspectiva educativa que ha tenido que hacer frente a las nuevas exigencias sociales, lo que ha llevado a una reformulación de los supuestos pedagógicos. Partiendo del precepto de que la educación es un derecho fundamental, las naciones han analizado distintos ámbitos para definir un rumbo donde se priorice al humanismo a través de sus múltiples expresiones.

Por lo anterior, para comprender el término humanismo en su forma actual, es necesario repasar la literatura de este movimiento, el cual se extendió aproximadamente desde el siglo XVI hasta el XVII, aunque su origen se remonta a la actividad erudita practicada desde el siglo IX. En su relatoría, Wilkins (1961) menciona que quizás una de las figuras más notables que emergió de este ambiente fue Francesco Petrarca, cuya biblioteca privada se convirtió en una de las más grandes y selectas de Europa.

> El término mismo debe su origen a la voz latina *humanitas*, que Cicerón y otros autores usaron en la época clásica para significar el tipo de valores culturales que procederían de lo que podríamos llamar una buena educación o cultura general. Los *studia humanitatis* consistían, pues, en el cultivo de unas disciplinas que hoy consideraríamos propias de una formación de letras: lengua, literatura, historia y filosofía moral (…) Así, en el lenguaje académico de la Italia cuatrocentista la voz unionista devino habitual para referirse a quien enseñará o estudiará la literatura clásica y las disciplinas que la acompañaban, incluyendo la retórica. Su equivalente en español *humanista* apareció a mediados del siglo *xvi* con parecido significado, pero no fue hasta el siglo *xix*, probablemente en Alemania por primera vez (1809), cuando el calificativo dio lugar al sustantivo *humanismo* para designar la devoción por la literatura. (Mann, N. 1998. pp. 19-20)

De la cita anterior podemos extraer varios puntos importantes, el análisis que Petrarca realiza al discurso de Cicerón, Mann (1998) menciona que en el año 1333,

Petrarca estudió dos textos minuciosamente, un manuscrito de Propercio procedente del erudito del siglo *xiii* Ricardo de Fournival y el manuscrito ya mencionado de Pro Archia de Cicerón, esta búsqueda activa de manuscritos de obras clásicas claramente apunta el desarrollo de lo que luego constituyó una de las tareas capitales de los *humanistas*, que recae en resguardar los saberes, las artes e incluso el derecho ciudadano, esta misma defensa es presentada en el manuscrito de Cicerón, como lo reseña la siguiente cita.

> En dicho documento se presenta el discurso en el cual Cicerón realiza la defensa del derecho a la ciudadanía romana de un talentoso poeta griego llamado Aulo Licinio Archias (…), resultó ser un apasionado alegato a favor de los *humanitas*, saberes relacionados con las *artes liberales* de los griegos, es decir, la defensa que realiza Cicerón de Archias la sostiene con alabanzas a los saberes afines con las artes liberales que este tenía. (Colina Escalante, 2025. p. 41)

Como vimos en la cita de Mann (1998), el equivalente en español de *humanista* apareció a mediados del siglo XVI con un parecido significado en el resguardo de los saberes, además probablemente fue en Alemania hasta el siglo XIX, donde encontramos entre otros al pedagogo alemán Friedrich Immanuel Niethammer (1808), tardíamente en 1808 acuña también el término humanismo en los procesos de enseñanza centradas en el estudio, a partir de la aparición del concepto, el estudio se ha ampliado abarcando diversas concepciones que reflejan el mismo ámbito semántico y se encuentran registradas en el corpus de obras enciclopédicas consultadas.

El estudio del humanismo menciona Lamont (1997), se ha enfocado en identificar y analizar elementos históricos, como resultado de la aparición de corrientes literarias, filosóficas, cambios sociales y movimientos ideológicos o políticos. De esta forma, se ha documentado cómo diversas obras han incorporado matices, variantes y nuevos rasgos al concepto de humanismo, enriqueciendo y ampliando su significado a lo largo del tiempo en función de estas influencias. El humanismo lo describe Lamont como "el esfuerzo humano para desarrollar actitudes y habilidades, enalteciendo el uso de la razón en favor de la ciencia y la democracia" (Lamont, 1997, p. 13). Como se percibe, su descripción no se inclina tanto hacia ideologías escolásticas. La finalidad principal del humanismo radica en el uso de la razón para fomentar el progreso científico y social de la humanidad.

De acuerdo con Lamont (1997), el humanismo define una concepción natural de la realidad y de su lógica basada en el método científico, entiende el producto evolutivo de la naturaleza. El humanismo rechaza el determinismo y cualquier forma de predestinación, responde al desarrollo cultural mediante la expresión artística y su belleza natural, promueve la igualdad, la democracia, la paz y la calidad de vida. Como resultado, el humanismo acepta la finitud inherente de la especie humana en su búsqueda del conocimiento y su apertura a seguir aprendiendo.

En la educación superior, el humanismo busca promover un modelo fundamentado en valores, tanto hacia los demás ciudadanos como hacia el medio ambiente. Este enfoque educativo tiene como propósito reducir las desigualdades sociales y garantizar el progreso humano mediante el desarrollo sustentable, promoviendo un compromiso integral que fomente la responsabilidad social.

Por su parte, Karl Popper (1945/2015), sostiene que la educación debe fomentar el pensamiento crítico, no solo es transmitir o recabar un cúmulo de conocimientos, ni en formar especialistas en un área restringida, sino cultivar en el estudiante una actitud crítica, autónoma y racional frente al mundo, la capacidad de cuestionar teorías, evitando dogmatismos, sugiere que el aprendizaje debe basarse en conjeturas y refutaciones, no en verdades absolutas. La educación en su visión, es un proceso de liberación del dogmatismo, donde se aprende a cuestionar, a formular problemas y a someter las ideas propias y de otros a un riguroso escrutinio.

Al hablar ahora del humanismo de manera crítica, se hace referencia a dos conceptos, el primero como menciona Lamont (1997) a la tradición filosófica que valora el desarrollo de los saberes humanas y el respeto por la dignidad de cada individuo y, por otra parte, en lo crítico; Freire (1970/2005), dice que es donde se involucra el análisis y el cuestionamiento activo de las condiciones sociales, políticas y culturales, promoviendo el desarrollo de una conciencia que impulse al cambio. En conjunto, el humanismo crítico aboga por una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente en los estudiantes una comprensión profunda de su rol en la sociedad y su capacidad para participar en su transformación. Como lo mencionan Ortiz y Diaz Barriga (2025), este pensamiento crítico humanista debe responder a las necesidades de los diversos sectores de la sociedad.

> (…) la necesidad ampliamente percibida por diversos sectores de la sociedad mexicana, quienes demandan recuperar el sentido social, ético y humanista en el trabajo

> que se realiza en las universidades, por medio del fomento de un pensamiento autónomo y crítico en nuestros estudiantes, pensamiento ampliamente vinculado a la tarea Universitaria, que si bien exige que se promueva una formación profesional con las capacidades necesarias para que un profesionista se integra a la comunidad social y profesional con responsabilidad ética, al mismo tiempo demanda que dicho profesional atienda el desarrollo técnico y científico de manera creativa desde su formación profesional, comprendiendo con la atención a las condiciones del contexto social donde trabaja con el fin de contribuir a su superación y mejora. (Ortiz y Diaz Barriga, 2023, p. 59)

Un humanismo crítico se aplica al formar profesionales que, mediante el pensamiento crítico, integren su capacidad técnica con una responsabilidad ética para mejorar su contexto social. Esto se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos propuesta por las Naciones Unidas (1948), que podemos traducir en los conceptos de Katarina Tomasevski (2004) al evocar las 4A's de la educación: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. En los conceptos antes mencionados, Tomasevski (2004) describe cuatro condiciones necesarias dentro de las 4 A's de los servicios educativos:

- *Asequibilidad* significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de los derechos de las minorías y de los indígenas.
- *Accesibilidad* tiene distintas modalidades en cada nivel educativo. El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, facilitando el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible. El estándar global mínimo exige de los gobiernos la educación gratuita para los niños y niñas en edad escolar (…).
- *Aceptabilidad* engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo los relativos a la seguridad y la salud en la escuela o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate

de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de los indígenas han dado prioridad a la lengua de instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela (…).

- *Adaptabilidad* requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior de la convención sobre los derechos de ellos. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos. Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación, de modo de adaptar progresivamente a la educación a todos los derechos humanos (…) (Tomasevski, 2004, p.p. 350-351).

En congruencia con las 4 A's de los servicios educativos de Tomasevski, existen perspectivas del humanismo en México, señalados por algunos autores, como lo mencionado por Ortiz Ortiz (2025), particularmente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, donde se visualiza al humanismo en tres dimensiones: el primero en un humanismo valorativo con enfoque filosófico, que tiene como referencia particular la magnificación del valor más importante de la sociedad, la dignidad humana; un segundo enfoque es el normativo, que busca niveles aceptables de convivencia basados en el derecho fundamental y la positivización; y en una tercera dimensión con un enfoque empírico en búsqueda de la mitigación de la violencia como flagelo que acompaña la humanidad (pp. 113-114). En la misma referencia, Díaz Barriga (2025) mencionan lo siguiente.

> Se establece que su función es fomentar el pensamiento crítico en la libertad de análisis, argumentación, diálogo y desarrollo de una conciencia histórica; el desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas en diálogo continuo entre humanidades, artes, ciencia, tecnología, investigación e innovación; el fortalecimiento del tejido social y de la libertad ciudadana para combatir la corrupción y promover valores de igualdad, solidaridad, así como la participación democrática. (Díaz Barriga, 2025, p. 152)

Con este acercamiento conceptual, nuestra universidad sustenta su propuesta pedagógico-educativa tomando en cuenta los postulados de la NEM (Subsecretaría de

Educación Media Superior, 2021) y de la mano de la descripción teórica institucional de la BUAP, que permiten que las acciones emanadas de este documento sean un parteaguas en materia educativa, como lo describe la BUAP (2007) al afirmar que "el humanismo crítico promueve la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades, atendiendo a las condiciones socioeconómicas, políticas y ecológicas que la hacen posible" (p. 97).

La BUAP se caracteriza por un humanismo crítico debido a su enfoque en la autorrealización del ser humano y su desarrollo integral, donde se considera al humanismo crítico de manera integral y debe entenderse en el contexto de las estructuras sociales que influyen en el bienestar y la dignidad de los individuos. Ante la automatización, el pensamiento crítico, la ética, la creatividad y la capacidad de reinvención se consolidan como los activos profesionales más valiosos, al ser difícilmente replicables por las máquinas. Este principio refuerza la orientación humanista crítica que debe permear la formación general universitaria. Estas capacidades constituyen el factor predictivo más alto del éxito profesional, por encima de las competencias técnicas específicas. En consecuencia, lo más humano se vuelve lo más estratégico dentro de los perfiles formativos institucionales.

Nuestro objetivo en este documento es fortalecer el papel que tenemos como institución educativa al impulsar la tarea de asociar la experiencia individual de cada uno de los estudiantes, sumando las necesidades que su entorno demanda para otorgar una respuesta aceptable, asequible, adaptable y accesible, que impacte favorablemente en la disminución de las brechas de desigualdad, generando una mejor calidad de vida para ellos y su entorno sociocultural.

1.2.3.2 **Constructivismo sociocultural**

A diferencia de enfoques individualistas, el constructivismo sociocultural subraya la importancia de las interacciones con otras personas y grupos, especialmente aquellas con mayor conocimiento o experiencia, para facilitar el desarrollo de habilidades y la adquisición de conceptos. Así, el aprendizaje se ve influido directamente por la comunidad y su cultura, las herramientas culturales y el lenguaje que median las experiencias de los individuos generando habilidades para participar activamente en sus contextos socioculturales.

En este sentido, hablar de constructivismo es enfocarse en cómo los individuos construyen su conocimiento y su comprensión a través de experiencias significativas e interacciones con su entorno. El constructivismo sostiene que el aprendizaje no se limita a la simple transmisión de información verbal de una persona a otra, sino que es un proceso activo y dinámico en el que el aprendiz desempeña un papel fundamental en la asimilación y transformación de la información. Influenciado por psicólogos como Jean Piaget y Lev Vygotsky, el constructivismo enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Jean Piaget (1969), en su teoría del desarrollo cognitivo, pone énfasis en los aspectos endógenos e individuales del proceso de aprendizaje. Este concepto permite explicar el carácter constructivista de la inteligencia mediante una secuencia de momentos de operatividad. Según Piaget (1969), esta operatividad lleva a generar experiencias que construyen de manera sucesiva una valoración de los conocimientos y de las habilidades adquiridas.

> (…) esta operatividad no está preformada de una vez para siempre ni se explica únicamente por las aportaciones exteriores de la experiencia o de la transmisión social; es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en un equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a las incoherencias momentáneas, resolver los problemas y superar las crisis. (Piaget, 1969, p. 25)

Piaget enfatiza que el aprendizaje se da dentro de las acciones coordinadas, en búsqueda de una reflexión sobre el proceso del aprendizaje de conocimientos de una manera más precisa, propiciando un desarrollo cognitivo (Piaget, 1969), por lo que dichas construcciones sucesivas regulan cómo se van generando las experiencias en la solución de problemas.

Por otro lado, el psicólogo ruso Vygotsky (1978) menciona que el aprendizaje es un proceso que se construye en colaboración con otros, donde el lenguaje y las herramientas culturales son fundamentales para mediar y transformar el pensamiento. Además, sostiene que "El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están mutuamente vinculados, de la misma manera que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera la propia naturaleza del hombre" (Vygotsky, 1978, p. 55). En esta perspectiva, los conocimientos y habilidades no se adquieren de manera

aislada, sino a través de la interacción con el medio ambiente, con personas más experimentadas, padres, profesores o compañeros.

Vygotsky (1978) introduce conceptos clave como la llamada *Zona de desarrollo próximo* y el *Andamiaje*, que destacan la importancia de la guía y el apoyo en el aprendizaje, permitiendo que el individuo logre progresivamente un dominio autónomo de nuevas habilidades y conocimientos en un contexto social. Esto permite fortalecer el planteamiento educativo con un constructivismo sociocultural. Sumando a lo expresado, el psicólogo y pedagogo español César Coll (1991), sostiene que el aprendizaje es un proceso de construcción personal que ocurre dentro de un contexto de interacción social y cultural, donde el educador juega un rol fundamental como mediador. Derivado de lo anterior, Coll (1991), sostiene que:

> El aprendizaje escolar presenta dos rasgos distintivos. Por un lado, pone en juego un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que implica una intensa actividad mental del alumno orientada al establecimiento —o revisión— de relaciones y conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y los contenidos de aprendizaje. Por otro, y debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los contenidos escolares —saberes históricamente construidos y culturalmente organizados incluidos en el currículo por su relevancia y por la valoración social de la que son objeto—, el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que realiza el alumno requiere, para poder desarrollarse satisfactoriamente —es decir, para que los significados finalmente construidos sean compatibles con los significados culturales a los que remiten esos contenidos— algún tipo de orientación y guía externa. (Coll, 1991, p. 25)

Desde esta perspectiva, el aprendizaje escolar debe tener un enfoque significativo, en el cual el alumno pueda relacionar los nuevos conocimientos con sus saberes previos, facilitando una comprensión profunda y duradera. Este concepto subraya la importancia de diseñar situaciones educativas que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, destacando el rol del docente como mediador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso de mediación pedagógica académica implica tener claridad en el objetivo de la labor del docente, quien analiza, indaga, ofrece, enseña, permite y respeta el discurso comunicativo que impera en el aula. Esta reflexión coincide con la postura de Freire (1970/2005):

> A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (Freire, 1970, p. 92)

Este planteamiento de Freire (1970/2005) redefine la relación entre maestro y estudiante, promoviendo una educación dialógica y horizontal en la que ambos actores se convierten en aprendices y docentes a la vez. En este modelo, la figura del maestro deja de ser la única fuente de conocimiento para transformarse en un maestro estudiante, por lo que, tanto el maestro como el estudiante crean un espacio libre que facilita un crecimiento mutuo, donde ambos asumen una responsabilidad compartida de un aprendizaje en el que todos contribuyen y se transforman.

Además de un desarrollo compartido mencionado en las aportaciones de Freire, nuestra universidad promueve el desarrollo integral del ser humano, construido a partir de la interacción profesor estudiante, junto con las interacciones con la sociedad y su cultura. Es por ello que nuestra propuesta acentúa la importancia de retomar experiencias sociales propias del entorno de los estudiantes, enfatizando la influencia que tiene el contexto sobre la formación académica, y destaca "la trascendencia que éste tiene en el desarrollo integral del ser humano puesto que (…) el aprendizaje es una forma de apropiación de la cultura; la interacción social es el principio y motor de todo tipo de aprendizaje" (BUAP, 2007, p. 96).

En este sentido, en la BUAP damos prioridad al estudiante universitario, entendiéndolo como parte de un núcleo social en el que se plantea colectivamente el bien común. A partir de este hecho, se generan procesos de reflexión y análisis innovadores, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de dotar de más y mejores herramientas al estudiantado que fortalezcan su etapa profesional, añadiendo un sentido de compromiso y responsabilidad, con sólidos conocimientos disciplinares construidos inicialmente en la interacción profesor y estudiante. En esta misma postura, Ortiz (2015) menciona que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos

del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva de ambos para lograr un aprendizaje significativo. Esta dinámica debe tomar en cuenta la brecha generacional docente, en la que profesores formados en entornos analógicos deben orientar a estudiantes nativos digitales, por ejemplo. La convergencia de ambos factores demanda estrategias institucionales de formación continua del profesorado y de revisión curricular más frecuente.

El constructivismo sociocultural nos invita a replantear el aprendizaje no solo como una internalización de conocimientos, sino como un proceso de construcción en el que se da forma a la comprensión y se transforma el pensar del individuo. En este sentido, el constructivismo sociocultural ofrece un enfoque integral del individuo como un ser en constante desarrollo, cuya comprensión del mundo se enriquece y se modifica continuamente a través de sus relaciones con su entorno.

En referencia a lo anterior, la BUAP (2009) menciona, en su enfoque constructivista, una orientación sociocultural que se enriquece con las principales aportaciones del humanismo crítico, pero ahora el desarrollo del individuo se define en un ambiente dinámico y cambiante. Bajo esta perspectiva, la universidad transita de ser un curso largo de empleabilidad estática hacia un ecosistema de aprendizaje para toda la vida y de retroalimentación constante. Esta transformación pedagógica resulta consistente con los fundamentos institucionales orientados al desarrollo de facultades humanas esenciales.

1.2.3.3 **Pilares de la educación**

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI de la UNESCO (1998) menciona características indispensables con las que se asocia el término de educación, citando la importancia de:

> (…) responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente". (UNESCO, 1998, p. 8)

Se considera que estas características educativas son la clave para que este organismo internacional cumpla con el objetivo de crear una visión renovada del

entorno educativo, adaptandose a los retos actuales y futuros, donde están inmersos la interculturalidad, multiculturalidad y justicia.

Sin dejar de lado las diferentes teorías, es oportuno mencionar a Jacques Delors et al. (1996), quien en su informe realizado ante la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI menciona la existencia de cuatro pilares fundamentales del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos cuatro aprendizajes no son independientes y convergen en una trayectoria que potencia el crecimiento personal y social, tal como se describe a continuación.

> (…) en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors et al., 1996, p. 96)

Bajo esta perspectiva, el concepto de educación se vuelve un metaconcepto; es decir, la educación va más allá de lo que hasta el momento se había planteado, ya no será suficiente la adquisición de conocimientos, sino que se considera la forma en que dichos conocimientos son aprehendidos y apropiados por los estudiantes a través de estos cuatro aprendizajes.

Como referencia en la BUAP (2009), atendiendo a las recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales, fortalece su compromiso educativo al abordar los pilares ya mencionados, proponiendo la existencia de dos pilares más, en sus orientaciones teóricas y metodológicas que fundamentan el diseño curricular, "el aprender a emprender y el aprender a desaprender, estos pilares en el texto del Modelo Educativo Académico" (BUAP, 2009a, p.46), y se adicionan como elementos primordiales, complementando la propuesta de Delors et al. (1996) con el objetivo de formar integralmente a los estudiantes. En este sentido, para citar el aprender a emprender, en la preparación de personas con idoneidad en el contexto social, Tobon (2001) menciona un proyecto ético de vida, el aprender a emprender considerando las dinámicas sociales y económicas, dentro de un enfoque socioformativo dentro del

desarrollo del currículo sociocognitivo complejo, lo que concuerda con la siguiente cita.

> Trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva, actuar en forma ética y responsable, aprender de manera continua y actuar con espíritu emprendedor indican el imperativo de fortalecer la proyección de la educación continua, dirigida a estudiantes, instituciones y empresas del sector público y privado. (Reynoso, Álvarez y Ruiz, 2015, p. 56)

Lo anterior implica poner en práctica el cúmulo de saberes adquiridos con un tema específico, en un escenario donde los estudiantes trabajan proactivamente para hacer de cualquier situación cotidiana una oportunidad de éxito, tener la capacidad de adaptarse al cambio, tomar decisiones estratégicas y enfrentar desafíos con creatividad y resiliencia; el emprender exige una mentalidad orientada al crecimiento, la innovación y la perseverancia para transformar ideas en realidades y contribuir positivamente al desarrollo social.

De igual manera, el pilar aprender a desaprender invita a que el estudiantado sea crítico, se cuestione, reflexione y vuelva a construir a partir de una experiencia enriquecida, en la que el conocimiento inicial adquiera un valor agregado que, al ser nuevamente aplicado, permite obtener un mejor resultado. Se dice que "Enseñando a los estudiantes cómo tienen que aprender, olvidar y volver a aprender, se añadirá una importante y nueva dimensión a la enseñanza" (Toffler, 1970, p. 294).

El concepto de aprender a desaprender implica la disposición a cuestionar y desafiar estructuras mentales que, aunque útiles en el pasado, resultan tener la necesidad de ser adecuadas a nuevas realidades y perspectivas. Desaprender no significa rechazar el conocimiento, sino revisarlo y, en algunos casos, reemplazar viejas prácticas para abrirse a formas de pensar más innovadoras y efectivas, lo que permite evolucionar y adaptarse a los desafíos actuales con una mente abierta y flexible.

De esta manera, las aportaciones teóricas centradas en el estudiante invitan a la reformulación del paradigma tradicional para volver al punto de partida de cualquier diseño o rediseño curricular, dando lugar al autodesarrollo y la autorrealización, aunado a la formación integral.

1.2.3.4 **La educación como bien público**

En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se promovió un enfoque que subraya "(…) instituir la colaboración entre las naciones para promover el ideal de la igualdad de oportunidades educativas sin distinción de raza, sexo o cualquier otra distinción económica o social" (UNESCO, 1945, p. 7). Esta postura de la UNESCO favorece la concepción dada por Musgrave (1967) de que la educación se describa como un bien público, implicando la responsabilidad del Estado de proporcionar dicho bien social con la intención de fomentar el desarrollo del individuo en su educación y su cultura.

Derivado de lo anterior, se percibe como bien público aquellos recursos o servicios que por su naturaleza benefician a la sociedad en su conjunto y cuya provisión no excluye a ninguna persona de sus ventajas, "los bienes sociales pueden llevar consigo altos valores culturales o artísticos, tales como la educación musical o la protección de las bellezas naturales" (Musgrave, 1967, p. 69), por lo que estos servicios deben estar inherentes al Estado y en educación "puede considerarse deseable un nivel uniforme de servicios escolares, de forma que se consiga una igualdad de oportunidades de partida" (Musgrave, 1967, p. 577). El concepto de bien público, y en específico el de la educación, se refuerza de acuerdo con Daviet (2016), en el documento *Investigación y Prospectiva en Educación* dentro de la UNESCO, en donde se sostiene que:

> La educación genera beneficios colectivos, llamados externalidades positivas, que superan con creces los beneficios individuales. Estos beneficios colectivos entrañan, en particular, la capacidad de innovación, la competitividad y el crecimiento económico de un país, así como la cohesión social y los valores comunes. (Daviet, 2016, p. 4)

El cumplimiento de estos beneficios, se pueden ver limitados, ya que no existe la capacidad en las aulas para atender a la demanda total de los estudiantes que cada año va en aumento, como lo vimos en el primer capítulo de este documento, salvedad que permitiría considerar a la educación como un servicio que no llega a toda la población, por lo tanto, menciona Daviet (2016), que la educación es un bien público impuro ya que:

> En efecto, habida cuenta de la posibilidad técnica de que alguien quede excluido de la escolarización, es probable que los actores privados suministren educación solo

> a los niños cuyos padres puedan sufragar tasas de matrícula. Por consiguiente, la intervención del Estado resulta necesaria a fin de garantizar la equidad. (Daviet, 2016, p. 3)

Por ello, se admite que exista una oferta del sector privado, aunque sólo quienes que tengan los recursos necesarios podrían costearla, situación que hace relevante la presencia del Estado para regular el acceso a este bien, tal como lo menciona Daviet (2016), bajo el riesgo de que una falta de perspectiva sobre la importancia de la educación se convierta en una barrera que no visualice el valor que otorga la educación a los miembros de la sociedad; es por esto que el Estado debe tener la capacidad de visibilizar el beneficio que la educación tiene para el desarrollo social.

De ahí que, ante el reto de minimizar la exclusión, se deben implementar estrategias innovadoras que permitan a la educación continuar con su participación en la transformación de la sociedad, convirtiéndose en un elemento de construcción y desarrollo del bienestar y así enfrentar el reto de lograr la total inclusión. Es ahí donde la innovación debe jugar un papel fundamental para que la educación alcance a un mayor número de estudiantes, aprovechando los diferentes recursos tecnológicos y contextuales disponibles en la actualidad. Esta lucha por incrementar el acceso a la educación se ha fortalecido con la participación internacional que, en el año 2022, a través de un ejercicio de análisis y como resultado de un trabajo de la Comisión Internacional sobre el futuro de la educación, publicó el documento Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2022), en el que podemos encontrar los siguientes dos principios fundacionales:

> Garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. El derecho a la educación, establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, debe seguir siendo el fundamento del nuevo contrato social para la educación y debe ampliarse para incluir el derecho a una educación de calidad durante toda la vida. También debe abarcar el derecho a la información, a la cultura y a la ciencia, así como el derecho a acceder y contribuir al patrimonio común de conocimientos, es decir, los recursos de conocimiento colectivos de la humanidad que se han acumulado durante generaciones y que se transforman continuamente.
>
> Reforzar la educación como bien público y común. En su calidad de esfuerzo social compartido, la educación crea propósitos comunes y permite que los individuos y las comunidades florezcan de forma conjunta. Un nuevo contrato social para

> la educación no solo debe garantizar que esta reciba financiación pública, sino que comprende también un compromiso de la sociedad en general de incluir a todos en los debates públicos sobre la educación. Es este énfasis en la participación lo que refuerza la calidad del patrimonio común de la educación, esto es, una forma de bienestar compartido que se elige y se logra conjuntamente. (UNESCO, 2022, pp. 7-8)

Lo anterior puntualiza que se debe garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y representa un compromiso fundamental para el progreso social, basado en los principios de inclusión, equidad y desarrollo humano integral. La educación debe continuar siendo la base de un contrato social que permita el acceso continuo a la información, la cultura y la ciencia, además de asegurar la participación en el patrimonio común de conocimientos acumulados por la humanidad, como bien público de un esfuerzo colectivo y compartido, donde los individuos y las comunidades puedan desarrollarse en conjunto (UNESCO, 2022).

Por lo tanto, este apartado tiene la finalidad de retomar el humanismo crítico, el constructivismo sociocultural, los pilares de la educación y la educación como bien público que permitan desarrollar métodos de enseñanza que ayuden al estudiantado a entender su aprendizaje como un proceso en constante adaptación y cambio, influido por sus experiencias y sus conocimientos, que tendrán como característica poder resignificar lo aprendido dentro de su entorno sociocultural.

Estos fundamentos, que se derivan del Modelo Universitario Minerva (MUM), describen criterios importantes para atender las necesidades educativas de una sociedad plural en constante cambio, buscando siempre actualizar e innovar los procesos académicos en la formación integral en un contexto internacional, nacional, regional e institucional; es por ello que, a partir de estos criterios se realizó una amplia consulta a la comunidad universitaria y a los actores sociales para definir el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2025-2029.

1.2.3.5 **Fundamentos derivados del PDI 2025-2029**

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2025-2029 de la BUAP (2026, p. 10) establece una misión y visión estratégica para consolidar a la institución como un referente de excelencia académica, conciencia crítica y valores humanistas; así como también una visión de investigación innovadora y compromiso social. Este plan se fundamenta en

principios de inclusión, colaboración, integridad y responsabilidad social, orientando sus esfuerzos hacia el fortalecimiento educativo en la formación integral de sus estudiantes y en la promoción de un entorno académico que responda a los retos actuales (BUAP, 2026, pp. 10-12). El PDI de la BUAP (2026) se conforma por cuatro ejes rectores y un eje transversal:

- Eje 1. Gobernanza inclusiva para una gestión eficiente.
- Eje 2. Procesos centrados en la formación integral del estudiante.
- Eje 3. Docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura.
- Eje 4. Colaboración y corresponsabilidad con la agenda pública.
- Eje 5. Transversal. Objetivos Estratégicos de Sostenibilidad.

La BUAP busca el establecimiento, desarrollo y consolidación del desarrollo integral de los estudiantes a través de una resignificación de saberes educativos para fortalecer la toma de decisiones en beneficio de la comunidad estudiantil y de la sociedad (BUAP, 2026, p. 47). Estos aspectos impactan directamente en el diseño y rediseño de la arquitectura curricular de los planes de estudio, tomando propuestas viables a las problemáticas sociales actuales.

Como se menciona en la metodología del PDI 2025-2029, la agenda estratégica enfoca la creación de valor público, que consiste en asegurar que los estudiantes, graduados y sociedad adquieran conocimientos y habilidades necesarios para una vida exitosa, satisfactoria, activa y con talento, potenciando las capacidades individuales para que el conocimiento contribuya a soluciones sociales de problemas reales en un entorno profesional y social, esto puede estar acompañado de tecnológica que desarrolle capacidades para interpretar, sustentar y generar propuestas innovadoras con tecnologías digitales o con inteligencia artificial. La finalidad es tener una rentabilidad social, tal como se menciona que el "Valor público medible para que cada programa institucional genere beneficios tangibles, verificables y percibidos por la sociedad, asegurando su impacto social y la reducción de brechas de desigualdad." (BUAP, 2026, p. 26).

El reconocimiento de la *creación de valor público* contribuye a direccionar las prioridades académicas, visibilizando el qué y cómo aprende el estudiantado para ser agente de cambio. El hablar de creación de valor público, como concepto, consiste en "asegurar que los estudiantes y graduados adquieran conocimientos y habilidades necesarios para una vida exitosa, satisfactoria y activa" (Altbach y Hazelkorn, 2017,

p. 9), lo que implica una resignificación educativa que fortalece la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP; cuidando que los procesos continúen potenciándose académicamente con una sólida vinculación social.

El reto es guiar a los estudiantes a un futuro más sostenible, productivo, democrático e inclusivo, a fin de generar mejores espacios de inmersión y convivencia social acordes a su realidad. Para ello se deben considerar todos los elementos intrínsecos en cada plan de estudios, como resultado de una metodología de diseño y rediseño curricular, que permita a los estudiantes ser transformadores sociales y actuar sobre sus futuras decisiones bajo la premisa de mejorar su calidad de vida e impactar favorablemente a través de su praxis a la sociedad. Estas dimensiones de valor deben responder inequívocamente a lo representado en la siguiente figura 1.3:

Figura 1.3. *Creación de valor público*



1. Saberes Integrales: Demostrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos.

2. Vinculación con sectores sociales: Establecer relaciones con los diferentes sectores de su futuro profesional.

3. Experiencia práctica: Acreditar experiencia práctica en el campo profesional real.

4. Inserción Profesional: Incorporarse significativamente hacia el empleo, el emprendimiento y/o la investigación y el posgrado.

Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Por lo descrito anteriormente, la creación de valor en la formación académica implica además de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores por medio de elementos curriculares y de elementos extracurriculares, una aplicación efectiva de los mismos en sus contextos profesionales reales, a través de la vinculación con diversos sectores que generen experiencia práctica en el campo, con mayor oportunidad de un desarrollo profesional y su capacidad para adaptarse a los cambios y demandas de su entorno social. Al reflexionar sobre el futuro, comprendemos que este no es una proyección lineal de lo venidero, sino una interacción

continua de múltiples factores que se configuran y redefinen, tal como lo menciona la siguiente cita.

> (...) el simple hecho de pensar en el futuro y el reconocer cómo éste se puede ir modificando con la suma de factores, podemos entender que el propio concepto de futuro es una visión sistémica donde el pasado-presente-futuro están unidos en un solo instante, en nuestro aquí y ahora. (Rivera, 2020, p.13)

La cita anterior cobra sentido para los estudiantes al deber responder de forma adecuada al entorno social, puntualizando la relevancia del papel que tienen los planes de estudio en su propósito, sus contenidos y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje para generar valor público, lo que implica una aplicación efectiva de conocimientos en contextos reales, a través de la vinculación que genere experiencia práctica en el campo. El diseño y rediseño curricular debe ser una construcción dinámica e interconectada que dependa tanto de la trayectoria académica como de la generación de experiencias.

Partiendo de este orden de ideas, se debe entender que a partir de sus cuatro ejes rectores y su eje transversal, el Plan de Desarrollo Institucional 2025-2029 se desarrolla a través de un proceso en el que existe un cúmulo de posibilidades que incluyen y ponen en movimiento a todos los elementos y actores que conforman el universo educativo, involucrando todas las áreas de la institución y respondiendo al momento histórico por el que transita nuestra casa de estudios.

Fundamentos teóricos en torno al diseño y rediseño de la arquitectura curricular

El currículo constituye un eje fundamental en el ámbito educativo, dado que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación, organización y evaluación de los contenidos académicos. Un currículo bien estructurado favorece el logro de la excelencia educativa y la formación integral de los estudiantes descrita en el perfil de egreso. Aunado al enfoque del Modelo Universitario Minerva (MUM), permite a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla articular principios disciplinarios, pedagógicos y didácticos que fortalezcan la identidad institucional dentro del contexto en el cual impacta.

Sin embargo, a pesar de su importancia, la comprensión del concepto de currículo y las propuestas metodológicas para su diseño y rediseño han transitado por diferentes momentos y etapas, a través de los cuales se reconoce su alcance y complejidad. Derivado de estas reflexiones en el ámbito educativo, se inicia con la importancia de los aportes de la Teoría General de Sistemas, que nos permite tener una visión del todo sin descuidar la interdependencia que debe existir entre todos los elementos y procesos del trabajo.

Con la idea de comprender el diseño y rediseño curricular para después dar pie de manera general al desarrollo que ha tenido el origen y evolución del concepto de currículo, hasta llegar al desarrollo de una arquitectura curricular, así como algunas de las propuestas metodológicas —no únicas— que han realizado los autores para su diseño o rediseño y que aseguren y garanticen la pertinencia de la metodología y los procesos de evaluación que estarán presente a lo largo de la metodología en este documento.

2.1
Teoría de sistemas

La Teoría de Sistemas, en el sentido moderno del término, emergió principalmente en el siglo xx con autores como Ludwig von Bertalanffy, Niklas Luhmann y otros. Entre trabajos precursores y que sentaron bases, se observa la aportación de Georg Wilhelm

Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemán cuyo trabajo se centró en la dialéctica, la historia, la lógica y la filosofía del espíritu.

Aunque Hegel (1807/2010) no trabajó directamente con la Teoría de Sistemas, su enfoque dialéctico, su visión de la realidad como un todo interconectado y su énfasis en el desarrollo y la transformación tienen resonancia con algunos principios de esta teoría. Su pensamiento proporciona una base filosófica para entender la complejidad y la interdependencia, conceptos que son centrales en la Teoría de Sistemas.

Hegel (1807/2010), entendía la realidad más holística, como un todo orgánico y sistemático, donde cada parte está interconectada y adquiere significado en relación con el conjunto, la comprensión de la realidad como un sistema en el que las partes no pueden ser entendidas de manera aislada sino en su relación con el todo.

Por otro lado, para Nietzsche (1889) los sistemas son intentos de imponer orden y son simplificación artificiales que pretenden explkcar la complejidad caótica de la existencia, lo que refleja una incapacidad para abrazar el devenir y la pluralidad de perspectivas. Esta crítica se extiende a la metafísica tradicional, ya que reduce la realidad a esquemas rígidos.

Nietzsche (1889) también sugiere un entendimiento de la realidad como una red compleja de relaciones, sin un centro o verdad absoluta, una noción que guarda un paralelismo con la forma en que los sistemas complejos son vistos como totalidades emergentes cuya naturaleza depende del observador, en donde lo importante es reconocer que el mundo está en constante transformación.

Derivado de lo anterior, se entiende la corresponsabilidad e interdependencia que debe existir entre los académicos en los procesos que se lleven a cabo en esta guía metodológica presentada en este documento, ya que obliga a realizar un trabajo colegiado y en constante comunicación, en donde la información que se genere y las decisiones que se tomen se fundamenten en el consenso de un todo que genere el análisis crítico y holístico de las repercusiones que tendrán las decisiones en la formación de los futuros egresados.

Además de lo anterior, Bertalanffy (1989) sostiene una visión holística a partir del todo como un sistema y las partes como elementos del sistema que son esenciales para promover el desarrollo de la ciencia y la comprensión de la complejidad humana. Si bien es cierto que la comprensión humana es compleja, es necesario considerar el funcionamiento de las partes, pues retomando a Ackoff (2001), "la conducta de cada

elemento afecta la conducta del todo" (p.11). Ackoff especifica que un sistema incluye un conjunto de dos o más elementos que satisface las siguientes tres condiciones:

> La conducta de cada elemento afecta la conducta del todo, o dicho de otra manera, cada una de las partes tiene algún efecto o influencia sobre el comportamiento del todo.
>
> La conducta de los elementos y sus efectos sobre el todo son interdependientes. Esto implica que una parte depende de otra sobre la influencia del sistema, y ningún elemento tiene un efecto independiente sobre el todo.
>
> Los elementos o partes están interconectadas de tal forma que no pueden formar subgrupos independientes del todo. (Ackoff, 2001, p. 29)

Los aportes de Ackoff (2001) favorecen la reflexión en torno a lo que sucede en el ámbito educativo y, principalmente, debido a que en todos los momentos y etapas que comprende esta guía de metodología deben estar presentes todos aquellos elementos que contribuyen de manera coordinada e interdependiente entre sí, para lograr un adecuado perfil de egreso de un determinado plan de estudios.

Otro aspecto que debe considerarse es la "epistemología del sur", concepto acuñado por el sociólogo portugués De Sousa Santos (2014), es una propuesta teórica y metodológica que busca validar y dar visibilidad a los conocimientos y saberes que han sido sistemáticamente subalternizados, silenciados o destruidos por el pensamiento hegemónico de occidente, al que denomina "pensamiento abismal", denotando las ricas experiencias y sabidurías de los pueblos del Sur Global en igualdad de condiciones con saberes populares, indígenas, campesinos y afrodescendientes, reconociendo la diversidad inagotable del saber humano. De Sousa Santos (2014) busca un conocimiento que, al igual que los sistemas complejos, sea contextual, relacional y reconozca la multiplicidad de factores en juego.

Por lo tanto la Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP se fundamenta en la Teoría General de Sistemas propuesta por los autores citados en este apartado, la cual se ha tomado de referencia debido a que la metodología debe integrar diversos estudios, elementos, procesos, actores y etapas, entre otros, que se vinculan e interrelacionan entre sí y que, por un lado, se necesitan analizar y trabajar de manera separada, pero, por otro lado, no deben perder la visión de conjunto, del todo, y la correspondencia que debe existir entre ellos.

Lo anterior debe concretarse en el currículo, de esta manera, lograr el compromiso académico y social institucional. La Teoría General de Sistemas menciona que hay una tendencia general hacia la integración en las varias ciencias en torno a una teoría general de diversos sistemas, de tal forma que puede conducir en una integración formativa científica.

2.2

Origen y evolución del concepto de currículo

En el complejo escenario de la educación superior contemporánea ha persistido históricamente una ambigüedad conceptual en torno a las distinciones entre el plan de estudios y el currículo. Esta confusión terminológica suele derivar en interpretaciones reduccionistas que limitan la comprensión de los procesos formativos; por tal motivo, para efectos del presente trabajo, resulta fundamental establecer definiciones precisas que delimiten ambos campos. Para ello iniciamos con la siguiente cita:

> Plan de estudios (…) se deriva de una vieja expresión latina, usada desde comienzos de la existencia de las universidades: *ratio studiorum*, que (…) [se entiende como] organización racional de los estudios (…). La noción de *ratio studiorum* [plan de estudios] prevaleció en Europa Continental. (Furlán, 1991/1992, pp. 4-5)

Por su parte, el concepto de *currículo*, proviene del latín *currículum* (*currere, correr*), se empleó en el ámbito educativo escocés en el siglo XVI. Se usaba como metáfora de las carreras de carros en la antigua Roma, simbolizando la trayectoria del estudiante hasta la obtención de su grado y fue más empleado en el mundo anglosajón (Furlán, 1991/1992).

Hasta finales del siglo XIX se consideraban sin distinción los términos plan de estudios y currículo. Sin embargo, de acuerdo con Furlán (1991/1992), con los cambios impulsados por la industrialización y la inmigración en Estados Unidos, el concepto de currículo adquirió un significado más amplio, flexible y adaptativo para la organización de los estudios, el cual incorporaba las aportaciones teóricas de diferentes autores como Dewey, Taylor y Bobbitt, principalmente, quienes, a principios del siglo XX propusieron fundamentar el currículo de acuerdo con las características de los estudiantes, la mejora de la producción y de las necesidades sociales del país. Además, aunque de manera inicial las aportaciones de estos autores se propusieron para

la educación básica, posteriormente fueron retomadas en el ámbito universitario, principalmente en América Latina.

Estas reflexiones se reflejaron en una separación entre los términos de currículum y plan de estudios, debido a que el concepto de plan de estudios hace referencia al documento formal y escrito en donde se hacen explícitos los objetivos que se deben lograr, así como lo que los docentes deben enseñar y evaluar y los estudiantes, aprender en el ámbito educativo (currículo formal).

El concepto de currículo tiene un alcance mucho más amplio que incorpora no sólo al significado anterior, de plan de estudios, sino que integra una fundamentación teórica, epistemológica, contextual, política, cultural, histórica, etc. que considera las necesidades a las que debe responder la propuesta curricular en su conjunto, en el área y nivel educativo en donde se desarrolla.

En los primeros años del siglo xx, Franklin Bobbitt (1918) concebía que el currículo era un medio para formar ciudadanos y trabajadores capaces de contribuir al desarrollo industrial de Estados Unidos, enfocándose en la preparación de estudiantes para desempeñar roles específicos que favorecieran la economía del país. Además, Bobbitt fue el iniciador de colocar su mirada en el logro de los objetivos que deberían lograrse en el currículo escolar, por lo que le reconoce, como el iniciador de la pedagogía por objetivos (Furlán, 1991/1992), la cual cobró mucha importancia, no solo en Estados Unidos, sino también, en México y el mundo.

Posteriormente, con las aportaciones de Ralph W. Tyler, en 1949, (1973/1986) la importancia de centrar el currículo en el logro de los objetivos que deberían lograr los estudiantes, iniciada por Bobbitt, fue desarrollada más ampliamente en su propuesta curricular, la cual fue muy criticada años más tarde por otros investigadores educativos; no obstante, Tyler realiza aportes importantes que se encuentran vigentes en el campo curricular y que sirvieron de base para investigadores curriculares posteriores. A la propuesta de Bobbitt y Tyler se suman las aportaciones de Hilda Taba en 1962 (1974/1991), quien realiza contribuciones importantes en el campo curricular, las cuales sistematizan las reflexiones iniciadas por Dewey, Bobbitt y Tyler.

A pesar de las críticas que se han realizado a estas propuestas iniciales, se tiene que reconocer que, con las aportaciones de Tyler en 1949 (1973/1986), y Taba en 1962 (1974/1991), sumadas a las de Johnson (1967), el concepto de currículo se fortaleció con experiencias educativas más flexibles y adaptadas a las necesidades

de los estudiantes, en un contexto de transformaciones sociales como la lucha por los derechos civiles y la Guerra Fría.

Con estos antecedentes, el currículo se orientó al desarrollo de conocimientos y habilidades centrados en objetivos claros y en la evaluación de resultados en contextos socioeconómicos y culturales que involucran a los actores educativos, sus intereses y necesidades personales y productivas. Sin embargo, a medida que las demandas económicas, sociales y políticas se incrementaban, también lo hacían las educativas que se esperaba que cumpliera el currículo.

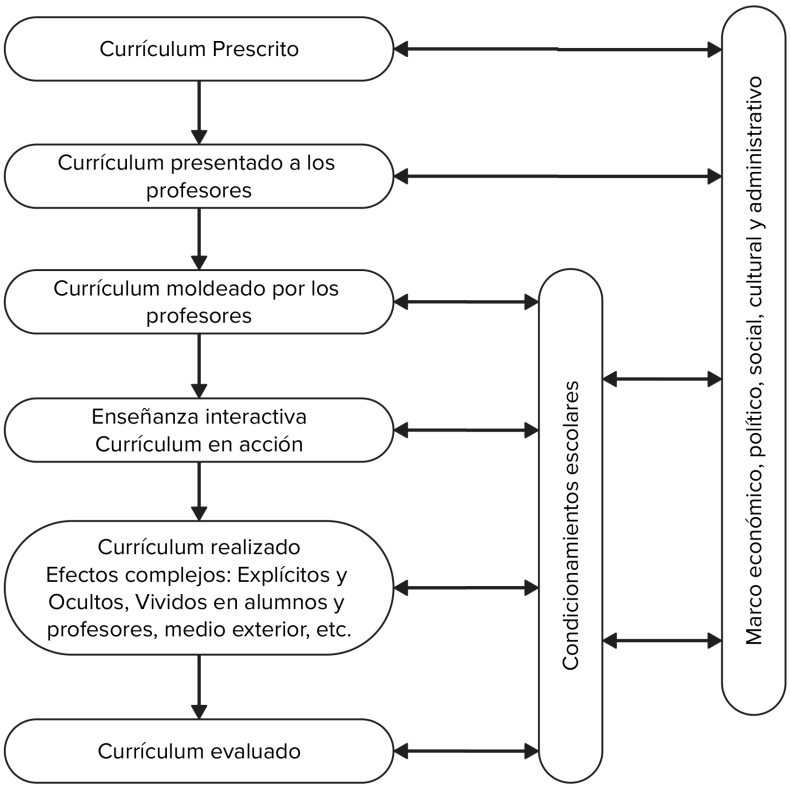
En esta dinámica internacional, autores como Gimeno Sacristán (1988) y Pérez Gómez (1988) señalan que el currículo no solo es un instrumento para transmitir conocimientos, sino también un vehículo para la transformación social y cultural que debe considerar las expectativas de los actores curriculares a quienes impacta. No obstante, ambos autores se identifican con el enfoque crítico del currículo y se manifiestan en contra de posturas basadas en los objetivos conductuales propuestos por Tyler.

Además, Gimeno Sacristán (1988) reconoce que, durante el proceso de su desarrollo, el currículum se representa a través de los diferentes niveles en los que cobra vida y razón de ser (figura 2.1). Primeramente, identifica la existencia de un currículum prescrito, que emana y se encuentra fundamentado en un marco económico, político, social, cultural y administrativo, en el cual impacta y se ve impactado.

En este primer nivel se concreta el currículo formal reconocido institucionalmente y registrado ante las autoridades correspondientes. En muchos países y niveles educativos, este nivel curricular tiene un carácter nacional y/o regional. De ahí que de este nivel se deriva el currículum presentado a los profesores que, posteriormente, da lugar al currículum moldeado por los profesores de acuerdo con las características del contexto, las condiciones de sus estudiantes y de la institución educativa (Gimeno Sacristán, 1988).

En la política educativa actual de nuestro país, este nivel de concreción curricular cobra vida a través del co-diseño curricular, en el cual los profesores son partícipes activos para realizar el proceso de planeación sin afectar los compromisos educativos que se tienen en la formación de los egresados.

Figura 2.1. *La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo*



Fuente: Gimeno Sacristán (1988, p. 124).

Posteriormente, Gimeno Sacristán (1988) reconoce la etapa de la enseñanza interactiva o currículum en la acción, que, para muchos autores, corresponde al currículum real o vivido y que es en donde cobra vida y sentido todo el trabajo realizado en las etapas anteriores. Además, esta etapa tiene relación directa con la siguiente, correspondiente al currículum realizado, ya que:

> Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diversa orden: Cognoscitivo, afectivo, social, moral, etc. (…), [los cuales se consideran] efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también, afectan a los profesores (…), al entorno social, padres, etc. (Gimeno Sacristán, 1988, p. 125)

En esta etapa, se pueden identificar los impactos del currículum, los cuales, pueden ser a corto, mediano o largo plazo. Por último, Gimeno Sacristán (1988) reconoce al currículum evaluado, si bien esta etapa hace referencia a una evaluación sumativa, se debe considerar la importancia de tomar en cuenta las aportaciones importantes que realizan al currículo, la evaluación diagnóstica y la evaluación continua y formativa.

Además, Gimeno Sacristán (1988) sostiene que "el currículum forma parte de múltiples tipos de prácticas de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., por lo que el término no se puede restringir únicamente a lo pedagógico" (p. 25). Esta reflexión nos lleva a considerar la complejidad del término y el alcance que tiene en el ámbito educativo.

Por su parte, Coll (1987/1993) considera que "el currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de los principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas" (p. 21). La concepción de currículo que describe Coll permite comprender las diferentes relaciones que se dan en la educación, las cuales corresponden a los distintos niveles en los que se manifiesta el proceso educativo. Por otro lado, Posner (1998) realiza una amplia reflexión sobre el campo del currículum e identifica la existencia de cinco curricula simultáneos (Posner, 1998, p. 13):

- El *Currículo oficial*, currículo descrito en los documentos oficiales.
- El *Currículo operacional*, currículo incorporado en las prácticas y pruebas de la enseñanza real.
- *Currículo oculto*. Normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares.
- *Currículo nulo*. Temas de estudio no enseñados.
- *Extracurrículo*. Experiencias planeadas externas al currículo formal.

De la misma manera que los autores anteriores, estas manifestaciones del currículo, descritas por Posner, permiten reconocer la amplitud e importancia del alcance que tiene el currículo en el ámbito educativo, motivo por el cual cobra una gran relevancia en la vida de las instituciones, en los actores educativos y, en los sistemas sociales y productivos de un país y región.

El desarrollo del currículo a nivel internacional y, principalmente, en Estados Unidos, impactó de manera determinante los estudios en México. Díaz Barriga, A. (1995) y De Alba (1995) coinciden en señalar que, a partir de los años setenta, se inician los trabajos sobre el campo curricular en nuestro país, a través de los cuales se tienen aportaciones muy importantes en el área curricular.

En el análisis que realizó de Alba (1995), a través del libro *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, se desprende que el currículum es una construcción cultural que considera las realidades sociales, las relaciones de poder y las luchas por una educación más inclusiva y equitativa, ya que el currículo en México se desarrolla en un contexto social marcado por la globalización, el neoliberalismo, las reformas educativas impulsadas por organismos internacionales, la influencia de las teorías críticas, los movimientos sociales por la justicia y la diversidad, los debates sobre la identidad y ciudadanía. La amplitud de la percepción de currículo, desde la mirada de Del Alba (1995), muestra la complejidad de que un currículo integre las distintas dinámicas que se generan en los diversos ámbitos y niveles que impactan un currículo en particular. Algunos conceptos sobre el término currículum en el contexto mexicano nos permitirán ampliar su comprensión.

Tabla 2.1. *Conceptos de currículum*

Autor/es	Concepto de currículo
Glasman e Ibarrola (1980)	Es concebido como "reflejo de la totalidad educativa" (en tanto confluyen interactuando en el mismo todos los aspectos de la realidad educativa) y como "síntesis instrumental" (en tanto que representa la política educativa) (p. 17).
Arredondo (1981)	(...) el resultado de: a) el análisis y la reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (p. 374)

Tabla 2.1 – *continuación*

Autor/es	Concepto de currículo
Arnaz (1981/1984)	Plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (...) (p. 9). Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar (...) es una construcción conceptual destinada a conducir acciones que se requiere organizar (...) (p. 9).
De Alba (1991)	Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía (p. 62).
Díaz Barriga, Á. (1993)	a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (p. 25).
Casarini (1997)	"Como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos" (p. 18). "Como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica" (p. 18). "Como base de experiencias de aprendizaje" (p. 18). "Como sistema tecnológico de producción" (p. 18).

Tabla 2.1 – *continuación*

Autor/es	Concepto de currículo
De Alba y Casimiro (2015)	El currículum es una propuesta cultural y político-educativa que se constituye en un horizonte ontológico semiótico (HOS) o cultura, a partir de la sobredeterminación (curricular) de una compleja síntesis cultural y político educativa, como un dispositivo educativo de poder y saber acorde con el *mainstream* de la configuración político-cultural y educativa o el sistema en el cual se inscribe dicho dispositivo (p. 196). El currículum es una propuesta cultural y político-educativa, la cual interpela a diversos sujetos sociales, quienes al responder a tal interpelación incorporan rasgos nodales de la identidad del currículum y de las instituciones con quienes éste tenga lazos de pertenencia, como el Estado, la Nación, la Iglesia, la clase social, el barrio, la comunidad, la etnia, etc. (p. 207).

Fuente: Elaboración propia, Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Las distintas miradas que se tienen sobre el currículum en México permiten confirmar su amplitud y complejidad. Así, estas definiciones, como muchas otras, permiten identificar al currículo desde diferentes aristas, tales como: un sistema organizado de elementos que da respuesta a la problemática educativa, social, económica, política, de producción y desarrollo de un país o región, una estructura organizada de conocimientos, una guía del proceso enseñanza aprendizaje, un medio para lograr los fines de los actores educativos (estudiantes, profesores, directivos, empleadores, etc.) de las instituciones educativas, entre otros.

Cabe señalar que, a finales de los años noventa y principios de los dos mil, México experimentó una transformación en el concepto de currículo, influenciado por la internacionalización, la globalización, los tratados de libre comercio, la movilidad académica, los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior y el aseguramiento de la calidad educativa, entre otros (Carlos et al. 2003 y Valenzuela,

2005). En este período, el país comenzó a integrar procesos de evaluación y acreditación con el fin de acercarse a los estándares nacionales e internacionales.

Esta vinculación con las entidades evaluadoras y acreditadoras, aunado a la amplitud del término de currículum y su confusión con el de plan de estudios (currículo formal), impulsó la adopción de una nueva terminología y conceptualización del currículo, adoptando expresiones como programa de estudios (SEP-ANUIES, 1996), programa académico (CIEES, ANUIES, FIMPES), programa de docencia (Glasman, 2001), programa educativo (COPAES) o programa de formación de profesionales (Pacheco, 2000). Estas nuevas denominaciones destacan las áreas de interés de las agencias acreditadoras, que se centran en la evaluación del plan de estudios y su interacción con las variables institucionales en las que cobra vida y razón de ser, tales como: estudiantes, profesores, enseñanza, aprendizaje, normatividad, investigación, vinculación y difusión, infraestructura y apoyo académico, gestión académico administrativa y clima académico (Valenzuela, 2005), las cuales deberán desarrollar un trabajo interdependiente para favorecer la formación integral de los estudiantes e impactar en el contexto social.

En el marco de las concepciones y definiciones anteriores, considerando que el término currículo posee un carácter polisémico, para efectos de este trabajo, se entiende al currículum como un sistema de elementos que integran las necesidades educativas, socioeconómicas, políticas, culturales y productivas a satisfacer, considerando los avances teóricos, metodológicos y prácticos, visionarios y futuristas que determinan la selección de saberes, su organización, los materiales educativos, las herramientas didácticas y la tecnología disponible. Esta visión amplia refleja un enfoque más holístico que toma en cuenta los diversos elementos que componen el proceso educativo y su impacto en la formación de los estudiantes.

Este concepto de currículo desempeña un papel clave en el desarrollo social, fomentando estudiantes con conciencia y espíritu participativo. Sus características formales influyen en la estructura curricular, en la experiencia estudiantil y en la gestión académica, facilitando un entorno de enseñanza y aprendizaje integral.

Como se puede observar, la evolución del concepto de currículo ha estado profundamente influenciada por el contexto social, cultural y político a lo largo del tiempo, lo que ha dado lugar a distintas conceptualizaciones y enfoques dentro del ámbito educativo, que conlleva al análisis de autores y sus definiciones. Por ello, en este trabajo hacemos hincapié y rescatamos los conceptos de currículum formal, real

o vivido, oculto, ampliado y extracurrículum que consideramos importantes en el proceso educativo institucional.

El currículum formal es la estructura planificada que define el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa, reflejada en el plan de estudios. Su objetivo es garantizar coherencia en la formación de los estudiantes, estableciendo objetivos, contenidos, estrategias pedagógicas y formas de evaluación. De este modo, el currículo formal se convierte en un proceso dinámico, que se construye sobre la base de una planificación académica, pero también se adapta a las realidades del aula y de la comunidad educativa (Posner, 1998). Un aspecto importante es que el plan de estudios o currículum formal establece la estructura general de una carrera, mientras que los programas de asignaturas detallan el contenido de cada materia, tal como dice Casarini en la siguiente cita un programa describe el cómo se realizan las actividades y los aspectos que son necesarios para realizarlas.

> Tanto el plan de estudios (currículum formal) como sus programas de cursos representan el aspecto documental del currículum. Es interesante anotar que la palabra programa significa etimológicamente "anunciar por escrito"; los programas constituyen la microestructura de un plan de estudios (o currículum formal). (Casarini, 1997, p. 8)

Aunque el currículum formal (plan de estudios), proporciona una base estructurada, debe ser flexible para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a los cambios sociales y educativos. En esencia, el currículo formal representa un acuerdo entre los actores educativos sobre los conocimientos y habilidades necesarios que deben orientar y guiar el proceso enseñanza-aprendizaje, y debe actualizarse regularmente para mantenerse relevante y pertinente.

El currículum real o vivido se refiere a cómo se pone en práctica el currículo formal en la interacción diaria entre docentes y estudiantes. Este currículo es el que se materializa en el aula, reflejando las modificaciones que surgen de las características individuales de los estudiantes, los estilos de enseñanza de los docentes, y los factores socioculturales, económicos y políticos que afectan al entorno educativo.

> El currículum real o vivido es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contratación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. No habrá que olvidar que el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa. (Casarini, 1997, pp. 8-9)

Por lo que el currículo real es una representación de cómo los planes y contenidos estructurados se transforman al ser aplicados en la realidad del aula, y cómo los estudiantes, en su diversidad, se apropian de los contenidos según sus propios ritmos de aprendizaje, intereses y contextos. Este currículo es dinámico y flexible, puede modificarse de acuerdo con las necesidades cambiantes de los estudiantes y las circunstancias contextuales. A través de él, los docentes deben ser capaces de tomar decisiones pedagógicas en tiempo real, ajustando las estrategias y los contenidos según la respuesta y el progreso de los estudiantes.

El currículum oculto se refiere a los aprendizajes implícitos que los estudiantes adquieren a través de la interacción con el entorno escolar, fuera de los planes de estudio formales. El profesorado junto con su experiencia docente, pueden considerar acciones que puedan dirigir esta interacción con una finalidad que sea adecuada al proceso de enseñanza aprendizaje, sin tener un control preciso, como lo menciona la siguiente cita.

> El profesorado siente y constata que, por mucho que lo intente, ese ideal de «práctica perfecta» no tiene apenas ningún parecido con lo que sucede en sus clases; más bien se ve forzado a admitir la existencia de un currículum oculto que escapa a su control. (Jackson, 1968, p. 19)

Este currículo oculto incluye normas no escritas, valores y actitudes que los estudiantes internalizan mediante sus experiencias cotidianas en la escuela, como las interacciones con docentes, las estructuras de poder y las relaciones sociales dentro de la institución e incluso fuera de ella, las cuales no se pueden eliminar por lo que se debe estar atento en el desarrollo de las actividades académicas.

Casarini (1997) menciona que siempre hay una tensión existente entre las intenciones del currículo formal y la realidad en su operación, lo que refleja las diferencias entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se aprende a través de la vida escolar, influenciando el contexto escolar con la transmisión de saberes, conocimientos y las experiencias de aprendizaje, los valores, la construcción de identidad, así como la perpetuación por las normas sociales y culturales que afectan el quehacer académico.

Gimeno Sacristan (1988), menciona que el currículum ampliado es una consecuencia de los cambios sociales y económicos, así como una respuesta a una lenta asimilación de estos por el currículum formal, cubiertas por actividades extraescola-

res, salidas al exterior de los centros educativos, con o sin relación en la enseñanza de las áreas o disciplinas impartidas de forma más tradicional.

El currículum ampliado hace una referencia a lo extracurricular, que responde a los cambios del contexto social, económico y cultural, con las posibles actividades que se realizan en diversas áreas de interés, la formación adecuada en la práctica de la profesión y en la búsqueda de todo aquel elemento que sume a la formación del estudiante, como se menciona en la siguiente referencia.

> (…) la participación en actividades extracurriculares es una forma de compromiso estudiantil conductual. La participación en actividades extracurriculares se refiere a la participación estudiantil en actividades estructuradas, dirigidas por adultos, fuera del currículo académico básico de las escuelas. Estas suelen centrarse en una actividad o tema, y pueden incluir actividades escolares (p. ej., deportes, artes escénicas, gobierno estudiantil) y comunitarias. (Feldman, 2018, p. 6)

De tal manera que las actividades extracurriculares que integra al currículum ampliado abarcan las experiencias educativas fuera del currículo formal, como talleres, cursos, y actividades culturales, deportivas y artísticas. Aunque no forman parte del plan de estudios (currículum formal) tiene un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades, conocimientos y valores adicionales. En estos aspectos la tecnología es parte importante en el desarrollo de estas actividades extracurriculares, como lo menciona García Peñalvo y Seoane (2015, pp.131-132), que ponen de manifiesto la penetración de la tecnología en las vidas cotidianas de las personas, lo que facilita eliminar fronteras entre el aprendizaje formal e informal.

Por lo anterior, el currículo ampliado considera lo mencionado por la UNESCO. (2023), donde los ecosistemas de aprendizaje abiertos son alternativas tecnológicas extracurriculares que promueven la participación, el trabajo en equipo, la creatividad y el liderazgo, brindando herramientas valiosas que le sumen valor a la trayectoria académica del estudiante para tener una mejor integración a la vida profesional y personal.

El currículum formal, real o vivido, oculto, ampliado o extracurricular, constituyen un sistema complejo e interrelacionado que no solo abarca lo que se enseña en las aulas, sino también las experiencias implícitas y contextuales que influyen en el proceso de aprendizaje. Para que el currículo sea verdaderamente efectivo es

necesario tener en cuenta tanto los aspectos explícitos como los implícitos de la enseñanza, así como las experiencias que enriquecen la formación de los estudiantes y contribuyen a su desarrollo integral. La integración de estas distintas dimensiones del currículo debe estar orientada a garantizar una educación inclusiva, equitativa y flexible, que responda a las necesidades de los estudiantes y a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que modelan el entorno educativo.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) concentra y publica los hallazgos de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento. Estos documentos, que se elaboran cada década, analizan la evolución de distintos campos temáticos y niveles educativos. En el caso específico de la investigación curricular, se han publicado cinco estados del conocimiento entre 1970 y 2025, los cuales recogen el análisis de las publicaciones que abordan el desarrollo de este campo en el país.

Los resultados de las investigaciones educativas que se realizan en México sobre los distintos campos temáticos y niveles educativos son concentrados y publicados a través de los estados del conocimiento que cada década organiza el COMIE. Las temáticas de los estados del conocimiento del campo curricular varían en cada década, dependiendo de la evolución y desarrollo del currículo en México, derivado del estudio realizado por los investigadores curriculares de nuestro país, que concentran el análisis de las publicaciones sobre el desarrollo del campo curricular. El primero, coordinado por Arredondo (Coordinador) (1981), y, los siguientes cuatro, coordinados por Díaz Barriga, A. (Coordinador) (1995, 2003, 2013 y 2024), los cuales se han desarrollado con la dirección del Consejo Mexicano de Investigación Educativa que agrupa a los investigadores educativos de nuestro país (Martínez y Pacheco, 2024).

Por lo tanto, en este desarrollo del currículum en México, las aportaciones de los investigadores curriculares han transitado por diferentes temáticas, haciendo énfasis en las políticas que impactan al currículo, reflexiones y definiciones que reconocen la amplitud, complejidad y evolución que ha tenido el concepto; las propuestas de metodologías de diseño y evaluación curricular que llevan de la mano a quienes realizan estas tareas en el ámbito educativo; los actores del currículo en nuestro país, como los docentes, estudiantes, administrativos, empleadores, entre otros; tomando en cuenta los grupos originarios y su interculturalidad, en los diferentes niveles educativos, además de las investigaciones sobre las innovaciones curriculares que se

han implementado en México, dentro de las cuales resalta el análisis de la flexibilidad curricular y la incorporación de las, tecnologías de la información y comunicación, como la inteligencia artificial; se entiende que el currículo además de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe reflejar de manera flexible las tendencias y necesidades sociales tanto regionales, nacionales e internacionales en las que tiene impacto el currículum, ya que evoluciona junto con ellas a lo largo del tiempo.

2.3

Diseño curricular

El diseño curricular tiene como objetivo la creación de un nuevo plan de estudios que concreta las intenciones educativas derivadas de las diversas investigaciones con relación al currículo que se pretende diseñar. Se centra en la definición de qué, cómo y cuándo se desarrollará y evaluará el currículum a partir de una metodología, seleccionada y pertinente, para alcanzar los objetivos planteados en las áreas del conocimiento curriculares como resultado de la evaluación diagnóstica fundamentada en investigaciones documentales y de campo, para que, a partir de una organización e integración curricular, se elabore un nuevo plan de estudios pertinente de llevarlo a la práctica.

González (2008), refiere que "el diseño curricular es la estructuración y organización de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo" (p. 47). Por su parte, Casarini (1997), describe al diseño del currículum como un proyecto que recoge las intenciones o finalidades más generales en un boceto, esquema o plano, como una representación de ideas y acciones, de modo tal que, dicha representación, opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. Por otro lado, Posner (1998), menciona que un currículum nuevo es considerado como el intento de responder a un problema social, enfocado en el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

A partir de que no existe un currículo previo, un diseño curricular es una propuesta nueva, bien articulada, que no sólo facilita la adquisición de conocimientos, sino que fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes esenciales para la vida profesional. Además, este proceso considera las tendencias pedagógicas y los cambios en el contexto social y cultural, adaptándose a las nuevas demandas educativas. Por lo tanto, se puede determinar que el diseño es proactivo al buscar la solución de una situación

emergente; si lo concebimos desde la perspectiva de los objetivos que se buscan, el diseño crea una estructura o andamiaje que permite el desarrollo académico de los estudiantes de ese contexto emergente.

2.4

Rediseño curricular

El rediseño curricular, por su parte, implica contar con un currículum previo, que se debe someter a un proceso de evaluación, a través del cual se puede medir el nivel del logro de las metas alcanzadas, así como sus fortalezas, debilidades y limitaciones en la aplicación profesional del plan de estudios. Por lo tanto, el rediseño curricular parte de un proceso de revisión curricular para identificar la información que fundamente su actualización y responder así a las demandas cambiantes de la sociedad, la educación y el contexto profesional.

Este proceso implica una reestructuración en la organización e integración curricular del plan de estudios, desde el análisis del perfil de egreso, el campo profesional, las disciplinas que lo integran, los métodos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje, así como los nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se deberán desarrollar con la propuesta curricular. El rediseño curricular toma como base los resultados de diversas evaluaciones y autoevaluaciones del currículo que se pretende cambiar, como diagnósticas, continuas, formativas y sumativas para fundamentar el nuevo plan de estudios, de tal manera de que sea congruente con los avances científicos, tecnológicos y culturales.

La relevancia del rediseño curricular radica en su capacidad de lograr una mejora continua para atender necesidades específicas de los estudiantes y del entorno social. Este proceso no solo se limita a incorporar nuevos contenidos, sino que implica una reflexión profunda sobre los métodos pedagógicos y los enfoques de evaluación más útiles para promover el aprendizaje integral. De la misma manera, el rediseño curricular también debe incorporar un análisis de las variables institucionales en las que se apoya para el desarrollo e implementación del currículo.

Fernández, Vanga y Guffante (2016) explican que el rediseño curricular es una revisión del estado de arte, soportada por una metodología con base científica y con la realización de estudios de pertinencia al contexto social. También, Aguayo Torres y Cortés Castillo (2018) mencionan que el punto de partida del trabajo de rediseño

curricular está en el análisis estratégico de la carrera que parte de la recopilación de antecedentes y termina en la definición de nudos críticos a resolver y que perfilan el conjunto de competencias de egreso. Aspectos importantes para la guía de la metodología que se describe en este documento.

Por lo antes mencionado, el rediseño es reactivo al buscar mejorar un currículum existente para asegurar el logro de los aprendizajes necesarios, respondiendo a nuevas necesidades o a la evolución de éstas, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo en constante transformación. Las reflexiones anteriores, denotan la importancia de una metodología, que orienta la toma de decisiones sobre los elementos que conforman al currículo, de manera que estos respondan a las necesidades detectadas.

Para precisar las diferencias del diseño curricular con lo que conforma el rediseño curricular es importante resaltar que el diseño curricular parte del hecho de que no existe un currículum previo, al contrario del rediseño curricular que inicia por analizar el currículum que ha estado en operación. Para ello, este texto busca proponer una metodología dinámica y estructurada con procesos continuos de autoevaluación y evaluación curricular.

De esta manera se refuerza el compromiso de contar con planes de estudio pertinentes, así como construir conocimientos que fomenten la creatividad, la investigación, la docencia y que impulsen la ciencia, el arte y la cultura, sustentados en la formación integral de la comunidad universitaria, los cuales deben aportar un nivel importante sobre las recomendaciones realizadas para llevar a cabo los diseños y rediseños curriculares en la BUAP, con orientaciones y enfoques innovadores y futuristas sumando valor en la trayectoria académica.

2.5 Arquitectura curricular

El diseño y rediseño curricular se han convertido en procesos esenciales para responder a las demandas cambiantes del ámbito educativo y del entorno profesional; además, la revisión curricular se realiza con el fin de favorecer la formación integral de los estudiantes, permitiendo desarrollar habilidades que les faciliten adaptarse a un mundo en constante transformación y aportar valor en diferentes sectores laborales y sociales. Para entender qué es la arquitectura curricular como concepto

clave en los procesos de diseño y rediseño de planes de estudio, que abarque tanto la estructuración interna de los planes y programas de estudio, como su congruencia en contextos socioculturales, pedagógicos y tecnológicos contemporáneos, se describe primero el término de arquitectura como disciplina.

> La Arquitectura como disciplina, es una ciencia de diseño multidisciplinaria que integra el arte, la ciencia y la tecnología para diseñar y construir espacios habitables, seguros y funcionales, considerando la belleza y la responsabilidad hacia el medio ambiente y sus usuarios, a través de la optimización del espacio y los recursos y así, responder a las necesidades sociales, culturales, y ambientales. La arquitectura se caracteriza por la continua innovación y la búsqueda de soluciones sustentables, adaptándose a las dinámicas urbanas y a las nuevas formas de interacción social. Es diseñar con inteligencia climática, aprovechar la luz y la ventilación natural, y dialogar con el entorno para crear espacios que respiran, se transformen y perduren sin agotar los recursos del planeta. (Bribiesca, Castrezana, Cruz, Díaz, Flores, Ramírez, Villanueva, Facultad de Arquitectura BUAP, 2025, p. 1)

Partiendo de lo anterior y en un traslado al entorno del currículo, la arquitectura curricular busca construir espacios funcionales que atiendan las necesidades sociales, culturales y ambientales con relación a la organización y la estructuración del currículo. Braslavsky (1999), menciona que los curricula inciden en cambios educativos y que la Arquitectura Curricular debe facilitar una reingeniería de los establecimientos educativos como base para una nueva estructura, en lugar de hacerlo mediante un cambio meramente retórico.

En la revisión de Boyd, et al. (2007), encargada por el Scottish Executive Education Department, se establece que la arquitectura curricular no es simplemente un tema estructural, sino una articulación compleja entre propósitos educativos, pedagogías, organización escolar y expectativas sociales. La propuesta destaca la necesidad de integrar principios como la personalización, coherencia, relevancia y profundidad para alcanzar una educación centrada en el estudiante.

De forma similar, Hawkins y Graham (1994), proponen una visión metafórica del currículo como "una arquitectura propia", donde el diseño curricular debe emerger del conocimiento profundo de los estudiantes y sus contextos, abogando por una planificación dinámica, participativa y situada. La propuesta se enfoca especialmente

en escuelas intermedias, con un llamado a que los docentes participen activamente en el rediseño de las prácticas desde sus propias realidades.

Autores como Zabalza (2007), y Díaz Barriga, A. (2006), refuerzan esta visión al señalar que el currículo universitario debe organizarse como un sistema complejo de elementos interdependientes, cuya arquitectura permite transitar de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. En ese sentido, la arquitectura curricular se convierte en un dispositivo clave para garantizar la calidad, pertinencia e identidad institucional de los programas educativos.

En consonancia, Varas, et al. (2018), desde una experiencia en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción, abogan por una arquitectura curricular flexible alineada a estándares internacionales y al modelo educativo institucional. Esta flexibilidad implica permitir adaptaciones por competencias, modularidad, trayectorias personalizadas y atención a contextos específicos, sin perder la coherencia y calidad del diseño.

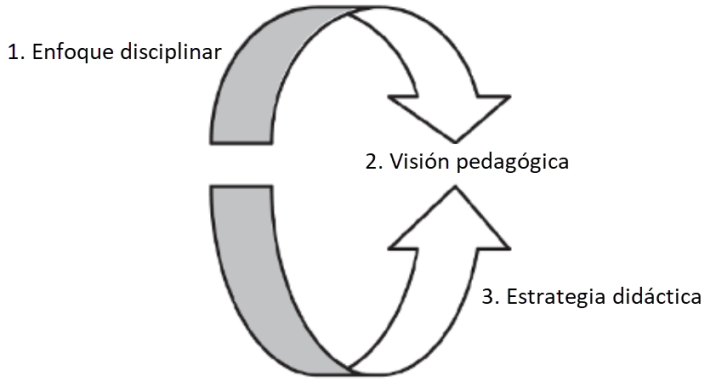
Así, la arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares se conciben como la armonía de todo lo que abarca un currículo, que depende de la presencia de diversas fases y procesos interrelacionados definidos en el modelo teórico. Por su parte, Ruíz (2006), menciona que estos procesos deben estar conectados de manera que cada parte del diseño y su conjunto funcionen como un sistema abierto y dinámico, con capacidad para recibir retroalimentación e incorporar los ajustes necesarios en su ejecución, con el objetivo de lograr un desarrollo continuo que impulse a la institución hacia una mayor excelencia.

Touriñán López citado por Soto Carballo (2016), propone una pedagogía general donde la arquitectura curricular es entendida como un dispositivo orientado a convertir la información en conocimiento y el conocimiento en educación, integrando teoría, práctica y tecnología para la intervención pedagógica. Los principios de educación y de intervención fundamentan tanto las finalidades como la acción educativa.

Marcano e Inciarte (2000), sostienen que un currículo coherente requiere una estructuración jerárquica y articulada entre los diversos componentes: objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y actores implicados. Subrayan que muchas universidades latinoamericanas presentan deficiencias en la coherencia interna de sus planes, dado que privilegian estructuras superpuestas sin conexión entre sus partes. Esta fragmentación afecta tanto la formación integral del estudiante como el funcionamiento institucional.

Negret Doria (2014), en su estudio sobre arquitectura curricular para formar en valores democráticos, refuerza la idea de que el currículo debe ser un espacio estructurado desde una visión sistémica, donde el marco pedagógico, la estrategia didáctica y el desarrollo disciplinar actúen de manera holística. Su propuesta se enmarca en el enfoque de Enseñanza para la Comprensión y el Aprendizaje Cooperativo, promoviendo habilidades sociales en estudiantes de sectores vulnerables.

Figura 2.2. *Esquema propuesto de arquitectura curricular por Negret Doria.*



Fuente: Negret Doria, 2014, p. 217

En la figura 2.2, se observa la importancia de la arquitectura curricular a partir del enfoque que se concibe de la disciplina al tratar algún área de conocimiento, al mismo tiempo cómo se aborda con diversas estrategias pedagógicas y didácticas, en donde cobran vida, para entender las necesidades del contexto social actual, que debe ser capaz de rehacer los ciclos constantemente, para tener procesos de enseñanza-aprendizaje actualizados en la práctica de la profesión.

La arquitectura curricular se fundamenta en la necesidad de contar con un diseño estructurado, coherente y dinámico de los planes de estudio, que permita articular los distintos componentes formativos en función de perfiles de egreso pertinentes y socialmente comprometidos. En el marco universitario, esta arquitectura curricular no se limita a la organización de asignaturas, sino que responde a una lógica integradora que considera los ejes transversales, las modalidades educativas, las competencias genéricas y específicas, y el modelo pedagógico institucional.

Es por ello por lo que el diseño y rediseño curricular deben ser entendidos como procesos complejos y multifacéticos, donde cada componente está interrelacionado

con los demás, conformando un todo coherente y funcional. Por lo tanto, es fundamental que las fases del diseño y rediseño curricular estén claramente definidas y que los procesos implicados estén organizados de manera estratégica, con el objetivo de garantizar la coherencia y el equilibrio entre los elementos teóricos, prácticos y evaluativos. El análisis de los documentos y autores mencionados en este apartado permite identificar una convergencia en torno a los siguientes aspectos:

- La arquitectura curricular debe ser coherente, articulada y contextualizada, superando visiones fragmentadas.
- Se requiere un enfoque centrado en el estudiante que atienda a la diversidad, la inclusión y la realidad socioeconómica, con el acompañamiento y seguimiento docente.
- La flexibilidad curricular es necesaria, pero debe estar mediada por principios pedagógicos y estándares de calidad.
- La participación de docentes y estudiantes en el diseño y evaluación del currículo fortalece su pertinencia y eficacia.
- El currículo es una construcción social y ética, más allá de su dimensión técnica.

Por estas razones entre otras, la BUAP busca diseñar y/o rediseñar el currículum, con todo lo que ello implica, guiados por los principios que caracteriza ser flexible y dinámico, transversal, colaborativo, interdisciplinario, con una fuerte carga de responsabilidad, diversidad y con compromiso social, desarrollándose bajo un currículum correlacionado y transversal que impacte y determine el orden en las áreas de conocimiento, con uso de las tecnologías de información y comunicación, de la utilización de plataformas, las nuevas herramientas digitales como la inteligencia artificial, el uso de repositorios y recursos educativos abiertos, que sea capaz de integrar las acciones propuestas por el SEAES, favoreciendo a elementos institucionales, tanto académicos, como administrativos. En función de lo descrito, la arquitectura curricular de la BUAP se define como:

> El proceso holístico y sistemático que se desarrolla a través de la Metodología de Diseño y Rediseño Curricular, integrada por las siguientes cinco etapas: Evaluación Diagnóstica, Estructuración Curricular Interdependiente, Recursos para el Fortalecimiento y Desarrollo del Plan de Estudios, Instrumentación del Plan de Estudios y Evaluación Sumativa. A través de estas cinco etapas se realiza la evaluación y retroalimentación continua y formativa, donde se identifica, incorpora, organiza y

> estructuran los componentes esenciales de un currículo para garantizar la funcionalidad, la pertinencia, la coherencia tanto interna como externa, con eficiencia en el uso de los recursos académicos, administrativos y tecnológicos, buscando siempre crear estructuras flexibles adaptadas a las demandas del contexto social, profesional y educativo en constante cambio. (BUAP, 2026b, p. 18)

De acuerdo con la definición anterior, la arquitectura curricular de la BUAP considera lo siguiente:

- Elementos pedagógicos que se fundamentan en una organización y estructuración de secuencias lógicas de los saberes y psicológicas de los aprendizajes de los estudiantes, reflejados en los planes y programas de estudio, para facilitar y asegurar el aprendizaje de los estudiantes.
- La progresión gradual de la complejidad disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, reflejada en la integración de las Áreas del Conocimiento Curricular, para llegar a una transdisciplinariedad.
- La correlación e integración entre teoría y práctica, favoreciendo la aplicación de los fundamentos de la profesión en la solución de los problemas sociales para impactar en el contexto.
- La incorporación de las distintas innovaciones curriculares que favorecen y enriquecen la formación integral de los profesionistas, tales como: la multimodalidad, los distintos escenarios de desarrollo, la flexibilidad curricular y los espacios formativos congruentes con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores profesionales requeridos, que contribuye a los objetivos formativos integrales del estudiante, los cuales se sustentan en una práctica reflexiva continua, que evalúa y ajusta el currículo para mantener su relevancia, pertinencia y excelencia ante los desafíos educativos emergentes, entre otros.

Por último, esta arquitectura curricular y sus espacios formativos deben estar centrados en el estudiante y su contexto, en donde el currículo, se diseña como un espacio estructurado desde una visión sistémica (Negret, 2014), en el que se articulan trayectorias formativas, objetivos, contenidos, metodologías de diseño e investigación y sistemas de evaluación, organizados en un sistema flexible que favorezca el desarrollo de las habilidades disciplinares y sociales de los estudiantes, para promover una educación integral.

Lo anterior implica contar con una metodología de diseño y rediseño curricular más compleja, donde esta Arquitectura Curricular considera a los estudiantes con diferentes necesidades y objetivos individuales en una sociedad conectada globalmente, y que, en su conjunto, busque impactar favorablemente en la trayectoria académica del estudiante, sumando valor hacia la empleabilidad, la investigación, el posgrado o el emprendimiento.

2.6 Metodologías de diseño y rediseño curricular

A nivel internacional, nacional e institucional (BUAP), las propuestas metodológicas de diseño curricular se han hecho presentes, por lo que a continuación se describen algunos autores que han realizado propuestas importantes sobre metodologías de diseño y rediseño curricular. Así, los enfoques metodológicos para el diseño y rediseño curricular en la BUAP se fundamentan en las propuestas internacionales y nacionales, respondiendo a las necesidades particulares de los estudiantes y su contexto social. En el ámbito institucional, se muestra cómo se ha ido desarrollando la implementación de un proceso riguroso y participativo a lo largo de su historia, el cual involucra a docentes, investigadores y profesionales de cada área de conocimiento, con el fin de actualizar y optimizar los planes de estudio de manera favorable.

2.6.1 Propuestas de metodologías de diseño y rediseño curricular de autores internacionales

El diseño y rediseño curricular representan procesos esenciales para responder a las demandas dinámicas del ámbito educativo y profesional. En este marco, la perspectiva internacional adquiere especial relevancia, ya que permite integrar aportes teóricos de diversos autores y experiencias prácticas de instituciones en diversos contextos. La metodología aplicada en estos procesos se posiciona como un pilar clave para garantizar una formación integral, congruente con las exigencias de un entorno global en constante evolución.

En las metodologías de diseño y rediseño curricular propuestas por autores internacionales se consideran tanto enfoques teóricos como iniciativas impulsadas por organismos internacionales, las cuales buscan no solo elevar la calidad educativa,

sino también promover la movilidad estudiantil y fortalecer las habilidades necesarias para que los egresados afronten con éxito los retos de un mercado laboral cada vez más exigente y diverso.

Entre los primeros que describieron una relación del modelo industrial hacia el escolar, destacan diversos autores, entre ellos Franklin Bobbitt (1918), considerado uno de los pioneros del diseño curricular, el cual desarrolló una metodología influenciada por el eficientismo y los principios de la organización científica. Su enfoque comenzaba con el análisis de las necesidades sociales, identificando las actividades y habilidades requeridas para desempeñarse en la vida adulta, donde, a partir de dicho análisis, proponía establecer objetivos educativos claros y específicos, enfocados en el desarrollo de conocimientos útiles para satisfacer dichas demandas sociales, tal y como se visualiza en la siguiente cita:

> La teoría central del currículo es que la educación debe preparar a los individuos para enfrentar las actividades específicas de la vida por las cuales son responsables. Estas actividades deben determinarse, y el currículo debe diseñarse en consecuencia. (...). El currículo debe ser diseñado para desarrollar las habilidades y conocimientos específicos que los individuos necesitan para realizar las tareas requeridas por la sociedad, y estas tareas deben ser claramente definidas como la base para los objetivos educativos. (Bobbitt, 1918, p. 42)

Así, la propuesta de Bobbitt se distingue por la división de tareas desde lo complejo a lo simple, lo que permite una organización progresiva y estructurada del aprendizaje, donde el contenido curricular se selecciona y organiza en concordancia con los objetivos establecidos situando resultados prácticos y cuantificables. Derivado de lo anterior, se entiende que Bobbitt percibe al currículo como una herramienta que asegura el desarrollo de habilidades y conocimientos funcionales en los estudiantes.

Aunque su enfoque ha sido criticado por su carácter mecanicista y reduccionista, especialmente, al reducir la educación a un proceso técnico, su influencia es evidente en modelos contemporáneos orientados a resultados. De aquí parten otras metodologías, como la enunciada por Ralph Tyler, en 1949, quien es conocido por brindar un enfoque racional para el diseño curricular, a partir del cual se establecen objetivos claros y medibles, seleccionando experiencias de aprendizaje que vayan de acuerdo con la organización lógica de contenidos a fin de evaluar el progreso de los

estudiantes. La propuesta que Ralph Tyler realizó en 1949 se basa en formular las siguientes cuatro preguntas básicas (Tyler, 1973/1986, pp. 7-8):

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

De esta manera, estas preguntas, que sugiere realizar para diseñar el currículo, ponen énfasis en la claridad de los objetivos/metas bajo un enfoque lógico y estructurado en un proceso sistémico a seguir, que concluya con la evaluación ubicada al logro de los objetivos/metas de aprendizaje de modo que se pueda medir el avance académico de los estudiantes de manera óptima.

Tyler (1973/1986) sugiere que para dar respuesta a la primera pregunta, ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, es importante considerar que "ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela. Cada una (…) posee ciertos valores y todas deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio" (Tyler, 1973/1986, p. 11). Con esta reflexión, el autor se abre a considerar diversas fuentes para fundamentar los objetivos curriculares.

> 1. Diagnóstico de las necesidades, 2. Formulación de objetivos, 3. Selección del contenido, 4. Organización del contenido, 5. Selección de las actividades de aprendizaje, 6. Organización de las actividades de aprendizaje y 7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo. (Taba, 1974, p. 26) y (Díaz Barriga, A., 1997/1998, p. 24)

Si bien estos pasos propuestos por Taba tienen una correspondencia con la propuesta de Tyler, la autora desarrolla de manera más específica cada uno, proporcionando mayor claridad para llevarlos a la práctica. Taba (1974) define que en los objetivos que se intentan alcanzar en el currículo, deberán considerarse las siguientes fuentes: "el análisis de la sociedad y la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento" (p. 25). A través de estas fuentes, la autora pretende que quienes vayan a diseñar una propuesta curricular definan sus objetivos de manera más fundamentada.

Además incorpora aspectos clave como la investigación y la reflexión, los cuales deben ir inmersos durante todas las etapas enmarcadas en el proceso curricular motivando a que éste pueda ser dinámico y adaptable al contexto específico donde se desarrolle. Taba (1974) también menciona la importancia de la organización de las experiencias de aprendizaje dentro del currículo, las cuales mejoran las capacidades y habilidades de los estudiantes y los motivan de manera continua, tal y como se aprecia en la siguiente cita:

> Cuando se considera el currículo como un plan para el aprendizaje y no simplemente una exposición de contenido, surgen consideraciones adicionales con relación a la secuencia. Una de ellas es la de la secuencia de experiencias de aprendizaje necesarias para dominar una conducta necesaria: asimilar un concepto abstracto, desarrollar un método para analizar problemas o una actitud tolerante respecto a las diferencias, dominar la capacidad para analizar datos o aprender un método de investigación. El aprendizaje de estas conductas es también una cuestión de secuencia. Además, estas conductas tienen diferentes grados de dificultad y su asimilación involucra etapas de evolución. Las etapas específicas de esta secuencia evolutiva varían de acuerdo con el objeto del aprendizaje (...) (Taba, 1974, p. 385)

La cita anterior enfatiza la consideración del currículo como un plan estratégico para el aprendizaje, en lugar de considerarse como un proceso simple que no ve más allá del proceso educativo.

Las influencias de Tyler y Taba en los pasos, etapas y fuentes de información a considerar en el diseño curricular han sido determinantes en el campo curricular, esto se puede observar en la propuesta de César Coll (1987/1993), cuando define y desarrolla como componentes del currículum los siguientes cuestionamientos:

> ¿Qué enseñar? (…) o la necesaria concreción de las intenciones educativas; ¿Cuándo enseñar? (…) o el problema de la organización y secuenciación de las intenciones educativas; ¿Cómo enseñar? (…) o el problema de la metodología de enseñanza y ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?. (Coll, 1987/1993, pp. 50, 64, 111, 124)

A partir de estas interrogantes y en seguimiento a la propuesta de Tyler, los aportes de Coll se articulan mediante el uso de fuentes de información que permiten un análisis y una reflexión profunda sobre cada una de las cuestiones señaladas. Dichos

elementos fortalecen el proceso de toma de decisiones de quienes asumen la tarea de diseñar el currículo educativo, proporcionando un sustento sólido y coherente para la estructuración pedagógica.

Además César Coll, en congruencia con las fuentes del currículo definidas por Tyler: los especialistas, la sociedad y los alumnos (Díaz Barriga, 1997/1998, p. 21) añade una fuente adicional de igual relevancia: la propia experiencia pedagógica (Coll, 1987/1993, p. 34). Al incorporar esta cuarta fuente, el autor reconoce la importancia de recuperar experiencias educativas exitosas que fortalezcan la práctica docente. Esta postura coincide con lo expuesto por Pinar (2004) en su obra ¿Qué es la teoría del currículo?, donde describe lo siguiente:

> El método de currere —la forma infinitiva del currículo— no promete soluciones rápidas. Al contrario, este método autobiográfico nos invita a reducir el ritmo, a recordar, incluso a reencontrarnos con el pasado, e imaginar meditativamente el futuro (…). En el método autobiográfico que he ideado, regresar al pasado (lo "regresivo") e imaginar el futuro (lo "progresivo") debe ser comprendido (lo "analítico") para que el yo se "expanda" (en contraste con el "minimizar" del esquema de Lasch) y se complejiza, para luego, finalmente, movilizarse (en el momento "sintético"). (Pinar, 2004, p. 4)

Lo anterior propone un análisis del desarrollo del currículum, los resultados y cómo se lograron y hacia dónde se quiere llegar como objetivos educativos. La analítica resultante dará como resultado las estrategias necesarias para llegar a las metas planteadas. Con todo lo anterior se identifica que tanto el diseño como el rediseño curricular son procesos dinámicos e imprescindibles que responden a las demandas cambiantes de la educación y el mundo profesional. A través del análisis de las propuestas de metodologías de diseño curricular de autores internacionales clave, como Franklin Bobbitt, Ralph Tyler, Hilda Taba y César Coll, se evidencia la necesidad de un currículo flexible, con objetivos educativos emanados de distintas fuentes y actores curriculares que deriven en una acertada selección y organización de experiencias de aprendizaje. Las metodologías propuestas, desde la identificación de necesidades sociales hasta la organización de experiencias de aprendizaje, promueven una educación más centrada en el estudiante y adaptable a las nuevas exigencias de un entorno globalizado.

2.6.2 Propuestas de metodologías de diseño y rediseño curricular de autores nacionales

Después de haber analizado las propuestas a nivel internacional, tomamos como referencia dos propuestas importantes de metodologías de diseño y/o rediseño curricular, representativas del contexto mexicano: la de Díaz Barriga, F, Lule, Pacheco, Rojas - Drummond, y Saad (1984) y (1990 / 2020), Díaz Barriga, F. (1993 / 1997), Díaz Barriga, A., (1994) y Ortiz, Diaz Barriga, (2023).

Cabe mencionar que ambos autores coinciden en lo referente a que un proceso de diseño y rediseño curricular debe considerar las siguientes etapas: 1. Fundamentación de la carrera profesional, 2. Elaboración del perfil de egreso y profesional, 3. Organización y estructuración curricular y, 4. Evaluación continua del currículo.

En la década de los noventa, se publica *Metodología de Diseño Curricular para la educación superior*, de Frida Díaz Barriga, María de Lourdes Lale, Diana Pacheco Pinzón, Silvia Rojas-Drummond y Elisa Saad Daván (1990/1993), la cual parte de una amplia revisión de propuestas sobre diseño curricular en el nivel de educación superior. Las autoras desarrollan su aportación en un contexto de nuevos cambios y dinámicas educativas que influenciaron las reflexiones sobre el currículum en América Latina, y especialmente en México, marcado por las reformas educativas, las teorías constructivistas y críticas, las crisis económicas y el surgimiento de nuevas demandas globales y tecnológicas.

En su propuesta de metodología de diseño curricular, Díaz Barriga, F. et al. (1990/1993), (1990/2020) y Díaz Barriga, F. (1993/1997), definen las siguientes cinco etapas: "1) Fundamentación de la carrera profesional, 2) Elaboración del perfil de egreso y profesional, 3) Organización y estructuración curricular y 4) Evaluación continua del currículo" (p. 46). Para desarrollar la fundamentación de la propuesta curricular, Díaz Barriga, F. (1993/1997, p. 66) sugiere las siguientes subetapas:

- Delimitación del marco de referencia y necesidades sociales que abordará el egresado.
- Análisis epistemológico y justificación de las disciplinas y perspectivas asumidas en el proyecto curricular.
- Delimitación de la práctica profesional y campo laboral del egresado.
- Investigación comparativa con instituciones que ofrecen propuestas curriculares afines.

- Análisis institucional y de la normativa educativa.
- Análisis de la población estudiantil y docente.

El enfoque que enmarca tanto la propuesta de etapas que se deben considerar para el diseño curricular como las fuentes de la primera etapa de fundamentación, abre una perspectiva diferente a los planteamientos dominantes en el ámbito internacional que habían influido en México. Además, en esta propuesta se refleja una preocupación por atender las necesidades de una sociedad cambiante, en la que la educación debe ser un medio para formar ciudadanos críticos, equitativos y preparados para los retos de un mundo cada vez más demandante.

Otra propuesta sobresaliente es la que realiza Díaz Barriga, A. (1994), en donde sugiere que es importante realizar diversos estudios e investigaciones para fundamentar el currículo, dentro de los cuales se encuentran: "a) Estudios sobre el contexto económico, social y político" (p. 8 bis y p. 10); "b) Estudios sobre la profesión y el mercado ocupacional" (p. 11), [considerando su] Historia y evolución en México, Prácticas profesionales, Mercado ocupacional y Egresados (p. 8 bis); "c) Investigaciones sobre otros planes de estudio" (p. 13); "d) Estudios sobre los contenidos (p. 13) [considerando] Enfoques multidisciplinarios, Nuevos enfoques disciplinarios y Formas eficaces de enseñar" (p. 8 bis); "e) Investigaciones sobre los estudiantes" (p. 17); "f) Estudios sobre docentes" (p. 17) y "g) Estudios sobre infraestructura y costos" (p. 18).

Además, Díaz Barriga, A. (1994), sostiene que la información proporcionada por cada uno de estos estudios e investigaciones permitirá realizar la fundamentación curricular, a partir de la cual se podrá definir el perfil del egresado, la organización curricular, la determinación de la evaluación curricular y las estrategias para su implementación. Esta propuesta también está orientada a rescatar la importancia del proceso de investigación científico para fundamentar la propuesta curricular considerando que su implementación y desarrollo impactará de manera determinante a la comunidad estudiantil y su contexto.

Años más tarde, Diaz Barriga, A. confirma la importancia de hacer un análisis profundo de la organización curricular, ya que sostiene "que existe una ´contra organización´ que surge en el aula, en la relación cotidiana entre los docentes y los estudiantes" (Díaz Barriga, A., 2003, p. 10). Además, menciona que:

> (…) es necesario tener en cuenta a los sujetos de la educación, las condiciones de los estudiantes y de los docentes; es necesario atender a sus motivaciones y su situación psicosocial, así como a la necesidad de una visión cultural antropológica que permita entender aspectos básicos de su identidad y de las condiciones laborales en que el docente desempeña su tarea. Estos elementos constituyen el punto de partida, el marco referencial para la construcción de programas. (Díaz Barriga, A., 2005, pp. 147-148)

Este planteamiento de Díaz Barriga A. resulta fundamental para comprender que el diseño curricular no debe limitarse a una estructuración técnica o administrativa, sino que debe emerger de un reconocimiento profundo de la alteridad, donde nos invita a transitar de un currículo prescriptivo a uno más humano y situado. Considerando la identidad, la situación psicosocial y las condiciones laborales no es un ejercicio meramente diagnóstico, sino una postura ética que otorga viabilidad a cualquier propuesta educativa. En este sentido, la construcción de una arquitectura curricular sólo cobra significado cuando se fundamenta en la realidad de quienes habitan el proceso, transformando el marco referencial en un espacio de encuentro entre las exigencias académicas y la condición humana.

Por consultar un ejemplo, Ortiz y Díaz Barriga (2023) mencionan que la construcción del plan de estudios se establece en una primer etapa del diseño la definición de los Fundamentos del plan de estudios, se delimita el campo profesional, la identificación de las necesidades del contexto, se identifican las áreas laborales, su vinculación con las políticas educativas y sociales, la factibilidad institucional, el objetivo de estudio de la carrera, la identificación de las praxis profesionales dominantes y emergentes; en conjunto, esto da pié a la etapa de Diseño del plan de estudios, donde se identifica el perfil de egreso por capacidades, la elección de praxis profesionales a desarrollar, los problemas generadores para la conformación de campos de formación y el diseño del mapa curricular. El modelo contempla de forma transversal un seminario de integración de la praxis profesional en sus etapas de formación básica, profesional fundamental y profesional de profundización.

Como se observa en el ejemplo anterior, al establecer los fundamentos del plan de estudios como la fase primaria, se enfatiza que toda propuesta académica debe poseer una legitimidad social y una factibilidad institucional que la respalde, evitando que la formación universitaria quede desvinculada de las necesidades del contexto

social y de las políticas públicas vigentes, por lo que el diseño de una arquitectura curricular resalta una evolución significativa en la pedagogía contemporánea: el paso de la simple acumulación de conocimientos hacia un perfil de egreso definido por una formación básica, formativa y de profundización, que logre amalgamar estos saberes en una práctica profesional coherente, ética y situada ante los problemas generadores de su entorno.

Estos autores y sus propuestas de diseño curricular han impactado de manera determinante en la elaboración de los planes de estudio en México y en otros países, permitiendo que, como consecuencia, se asegure que las propuestas curriculares garanticen la pertinencia y congruencia con el contexto en el cual impactan y con el que se tienen compromisos ineludibles.

2.6.3 Propuestas de metodologías de diseño y rediseño curricular emanadas de la BUAP

El proceso de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de nuestra institución ha caminado por un largo sendero donde converge un sistema interrelacionado por diversos elementos, los cuales son la base para la reflexión, el análisis y el desarrollo de las propuestas curriculares que se han aplicado en las últimas décadas. La reforma curricular de 1993 fue la última que se realizó con asesoría de expertos curriculares externos a la BUAP, con la finalidad de asegurar la pertinencia de los planes de estudio. Sin lugar a dudas, el Proyecto Fénix (BUAP, 1997) marca una nueva etapa en el diseño de las propuestas curriculares de la BUAP con un informe realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), encabezado por el Doctor Philip Coombs.

> Este informe presenta los hallazgos, conclusiones y diversas sugerencias para posibles acciones futuras que han surgido en una evaluación externa integral de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP. La evaluación, la primera de su tipo para una universidad pública mexicana, fue organizada por el consejo internacional para el desarrollo educativo y por invitación del rector, licenciado José Doger Corte. La fase de campo de esta evaluación se llevó a cabo principalmente durante la primavera y el verano de 1993 por un equipo multinacional de siete expertos experimentados de seis países diferentes. Se realizaron análisis adicionales y el informe se preparó más tarde en 1993. (Coombs et al., 1994, p. V)

Con los resultados de la evaluación externa, la BUAP, a través del Proyecto Fénix, inicia una transformación profunda que se reflejó de manera importante en los planes de estudio, debido a que, dentro de sus reformas académicas, incorpora "un nuevo modelo académico basado en el sistema de créditos —para la licenciatura— y un nuevo modelo académico para el bachillerato" (BUAP, 1997, p. 3). Estas acciones fortalecieron significativamente los planes de estudio, contextualizándolos a las políticas educativas de ese momento.

De manera paralela a la evaluación externa realizada a la BUAP y como parte de las acciones de fortalecimiento institucional, en los primeros años de la década de los noventas los gestores curriculares de la Dirección General de Educación Superior de la Vicerrectoría de Docencia se incorporaron al Proyecto "el currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. México, Argentina y Ecuador (…). En 1994, arrancó la segunda fase del proyecto, bajo el nombre El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas Iberoamericanas" (Gallardo, 2023, p. 134). Ambos proyectos estuvieron dirigidos por la Dra. Alicia de Alba, de la UNAM, y un grupo de investigadores curriculares nacionales e internacionales. A partir de la influencia de estos investigadores, las experiencias desarrolladas en México y Latinoamérica, así como la formación de los gestores de la Vicerrectoría de Docencia, la BUAP empieza a desarrollar y aplicar sus propias propuestas y metodologías de diseño curricular.

Además de los procesos de formación anterior y los estudios de posgrado en el área educativa, los gestores curriculares de la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP participaron activamente en los distintos congresos, coloquios, foros y seminarios vinculados al campo del currículo, formación y actualización que han permanecido hasta este momento. Para 1998, y en apoyo a las transformaciones curriculares emanadas del Proyecto Fénix, por decisión aprobatoria del H. Consejo Universitario, la Dirección General de Educación Superior puso a disposición de la comunidad universitaria los Lineamientos Generales para la Creación, Modificación y Registro de Planes y Programas de Estudios. En este documento se especifican las características particulares para la creación de la oferta educativa de los niveles técnico superior universitario, superior y posgrado. En estos lineamientos también se incluye lo relacionado con la transferencia de créditos para estudiantes que regresan a estudiar a la institución (BUAP, 2002). Este documento tomó como base las etapas de diseño curricular de los autores nacionales e internacionales de la época; además, consideró un estudio socioeconómico de la región, la oferta y demanda educativa,

las capacidades del plantel, así como una descripción de los elementos que debería integrar la estructura curricular de los planes de estudio (BUAP, 2002).

Aplicando los criterios anteriores, las primeras transformaciones curriculares realizadas dentro del Proyecto Fénix estuvieron vigentes de 1995 a 1999 (Vázquez y Valenzuela, 2017). Estos mismos autores señalan que estos lineamientos también sirvieron de base y referencia para la transformación de los planes de estudio que aplicaron la reforma curricular Profesiones 2000 como parte del Proyecto Fénix, los cuales tuvieron una vigencia del 2000 al 2008.

A partir de las experiencias desarrolladas anteriormente y de la aprobación del MUM, en 2006, se propone el Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura, Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario o Técnico de la BUAP en el Marco del Modelo Universitario Minerva (BUAP, 2007). Este Manual, presentado por la Vicerrectoría de Docencia a través de la Dirección General de Educación Superior, describe de manera integral las recomendaciones generales para el diseño curricular de los planes de estudio con las orientaciones del Modelo Universitario Minerva. También se incluye la relación formal que guarda el plan de estudios con las diferentes dependencias institucionales para su aprobación, registro, gestión, transferencia de créditos, etc. y todo lo relacionado para su buen funcionamiento.

Además de lo anterior, este documento describe los procesos a seguir para la creación, actualización, modificación y desarrollo de los programas educativos. De la misma manera, explicita las etapas que se deben considerar en el diseño curricular, dentro de las cuales se encuentran las siguientes (BUAP, 2007):

- Primera Etapa: Elaboración del Marco de Referencia del Currículo (Principios y fundamentos socioeducativos y filosóficos, Referentes políticos y legales (nacionales e internacionales), Desarrollo del campo disciplinario, Población del programa) (pp. 60-64).
- Segunda Etapa: Diseño de los primeros elementos del Programa Educativo (pp. 65-72).
- Tercera Etapa: Diseño de la Estructura Curricular (pp. 73-77).
- Cuarta Etapa: Diseño de los programas de asignatura (pp. 77-78).
- Quinta Etapa: Programa de Integración Social (p. 78).

- Sexta Etapa: Diseño del Sistema de Evaluación, Seguimiento e Información de Programa Educativo (p. 79).
- Séptima Etapa: Integración del Documento (p. 79).

Este manual se tomó como base para que las Unidades Académicas, con el acompañamiento de las Gestoras curriculares de la Dirección General de Educación Superior, desarrollaran la actualización curricular de los planes y programas de estudio emanados del Modelo Universitario Minerva. Posterior a estos trabajos y, con la finalidad de fortalecer el desarrollo y evaluación de los planes de estudio generados a partir del MUM, se diseñó el Modelo de Investigación para el Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular de la BUAP (Vázquez, Valenzuela y Flores, 2009), el cual benefició a la comunidad universitaria y a la institución, sistematizando los criterios, orientaciones teóricas y metodológicas del MUM para facilitar su comprensión, además de su aplicación. Así, derivado de la implementación del MUM, este modelo orientó el seguimiento y acompañamiento de los planes de estudio bajo el marco del MUM, respetando las etapas de diseño curricular definidas durante el 2007. De acuerdo con Vázquez y Valenzuela (2017), a partir de estos trabajos, los planes de estudio que se diseñaron dentro de los criterios del MUM estuvieron vigentes de 2009 a 2015.

Dentro de este mismo período, durante el 2011 se diseñaron nuevos planes de estudio, los cuales, al ser de nueva creación, no contaban con una propuesta curricular previa que proporcionara información evaluativa de referencia, por lo que para fundamentar estas propuestas se hizo énfasis en las siguientes fuentes del currículo como base para garantizar la pertinencia de los planes de estudio de la BUAP (Vázquez, Valenzuela, Muñoz y Martínez, 2011); (Vázquez, Valenzuela, Contla y Morales, 2011); (Vázquez, Valenzuela, García y Hernández, 2011):

- Revisión de planes de estudio similares a nivel estatal, nacional e internacional. (Agrupación de asignaturas por área del conocimiento para identificar tendencias de los ejes curriculares).
- Aplicación de una entrevista o instrumento a empleadores y expertos para identificar tendencias futuras y visionarias del plan de estudios
- Diseño de un marco teórico, normativo y contextual vinculado a la disciplina del plan de estudios.
- Identificación de la infraestructura para la instrumentación del plan de estudios (considerar recursos humanos, materiales y económicos).

- Identificación de las dependencias con las que es recomendable realizar convenios para apoyar la movilidad y la retroalimentación del plan de estudios.

A partir de 2016 se realizó un nuevo rediseño curricular con enfoque en competencias que estuvo vigente hasta el 2024, derivado de las aportaciones de la Declaración de Bolonia de la European Higher Education Area (1999), el Proyecto Tuning (2003) y Proyecto Tuning América Latina (2004); además, se tomaron en cuenta autores como Tobon (2010), Quiroz (2010), Ruiz (2010), Rama (2011), García Fraile et al. (2012), López Rodríguez y García Fraile (2012a y 2012b), y Meza (2013), entre otros.

La aplicación de esta innovación curricular generó procesos de capacitación docente, tanto en México como en la BUAP, para el desarrollo, implementación y evaluación del currículo en competencias. Para estos procesos de formación y capacitación docente fueron importantes las aportaciones de Zabalza (2003) y Tobón (2008), por mencionar algunos autores. Además, los procesos de evaluación e implementación de planes de estudio por competencias se consideraron, entre otros autores, a Casiano et al. (2018). Cabe señalar que para realizar la actualización curricular por competencias de los planes de estudio que se estaban aplicando previamente, se realizó lo siguiente (BUAP, s/f):

- Diseño de un marco teórico, normativo y contextual vinculado a las disciplinas de la profesión que sustenten las modificaciones al plan de estudios.
- Revisión de planes de estudio similares a nivel estatal, nacional e internacional. (Agrupación de asignaturas por área del conocimiento para identificar tendencias de las áreas del conocimiento curriculares).
- Diseño, aplicación, sistematización y análisis de instrumentos de medición a empleadores, expertos disciplinarios, egresados y estudiantes para identificar tendencias futuras y visionarias de la profesión y el mercado de trabajo.
- Identificación de indicadores que sustenten las modificaciones al plan de estudios:
    - Diagnóstico interno: evaluación docente rubro plan de estudios (PIEVA), indicadores de trayectoria académica: ingreso, retención, deserción, eficiencia terminal, titulación.
    - Diagnóstico externo: recomendaciones de los organismos acreditadores en el rubro plan de estudios, resultados del EGEL, resultados de seguimiento de egresados y estudio de empleadores.

- Identificación de la infraestructura necesaria para la instrumentación del plan de estudios (consideración de recursos humanos, materiales y económicos).
- Identificación de las dependencias, organismos e instituciones nacionales e internacionales líderes con las que es recomendable realizar convenios, estancias e intercambios para apoyar la vinculación, movilidad y la retroalimentación del plan de estudios.

Así como esta metodología de diseño y rediseño curricular, también las fuentes empleadas para fundamentar las propuestas curriculares aplicadas en la BUAP, han contribuido para los trabajos realizados en los planes de estudio de nueva creación y también en los planes que se han reestructurado o rediseñado con el objetivo de asegurar su pertinencia en el contexto de impacto de los egresados.

Cabe mencionar que, para el desarrollo de las metodologías de diseño y rediseño de la arquitectura que ha aplicado la BUAP, además de apoyarse en las propuestas internacionales y nacionales descritas anteriormente, la Dirección de Educación Superior, de la Vicerrectoría de Docencia, ha dado seguimiento a las publicaciones e investigaciones de los eventos como los Congresos organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), los estados del conocimiento de la investigación curricular elaborados cada década por este mismo Consejo, los Congresos Internacionales de currículum y Evaluación organizados por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, entre otros eventos nacionales e internacionales, así como la revisión de literatura del campo curricular nacional e internacional reciente, con el objetivo de estar actualizados en los procesos de diseño, rediseño y evaluación curricular.

Además, es importante considerar las contribuciones que han tenido, en la BUAP, los Seminarios de currículum Latinoamericano organizados por el Posgrado en Pedagogía y el IISUE de la UNAM. Estas iniciativas, principalmente, han servido de base y referencia para el desarrollo de una cultura del campo curricular tanto en la Dirección de Educación Superior como en las Comisiones de Diseño y Evaluación Curricular de las Unidades Académicas.

Por lo anterior es que se decide retomar el desarrollo histórico y evolutivo que han tenido el currículo y las metodologías de diseño curricular a lo largo del tiempo para describir, en este trabajo, una guía acorde con los retos actuales que el contexto de-

manda, a la que denominamos Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP.

2.7 El proceso de evaluación

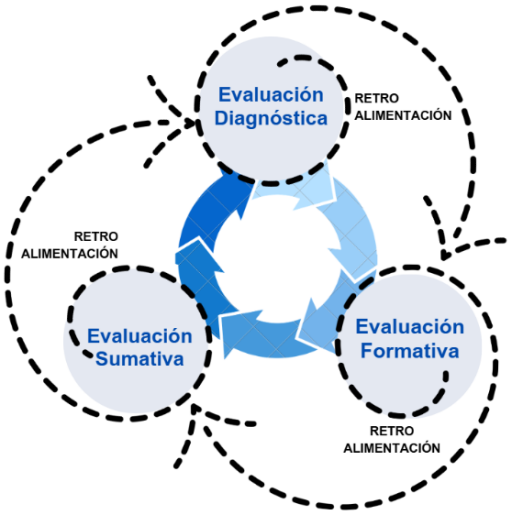
La evaluación curricular es un proceso de indagación que tiene el objetivo de recopilar datos directos sobre el funcionamiento, efectividad y adecuación de un currículo en su aplicación y solución práctica a las problemáticas sociales, científicas y tecnológicas en los que impacta, así como en la generación de nuevo conocimiento. La evaluación curricular implica la recopilación y análisis sistemático de datos relacionados con los diversos aspectos de un plan de estudios, con el fin de determinar su efectividad, relevancia y ubicación con los objetivos educativos. Este proceso permite identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora en el diseño, implementación y resultados del currículo.

Por lo tanto, la evaluación curricular se caracteriza por estar en permanente construcción, de tal manera que considere y se adecue a los rubros derivados de lo que las políticas educativas recomiendan a nivel internacional, nacional, estatal e institucional, y a las realidades socioculturales que se viven en el cambiante entorno de nuestra institución educativa.

En el marco del proceso de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP es de gran importancia considerar los aportes proporcionados por el campo de la evaluación educativa como un proceso de evaluación integral del currículo, representado a través de los diferentes momentos y etapas: diagnóstica, continua y formativa, sumativa y/o final. Estos procesos funcionan en un ciclo continuo que se retroalimentan uno del otro, esto es, las distintas etapas del proceso están interconectadas y permiten fundamentar la toma de decisiones orientadas a la mejora continua, con base en una autoevaluación ética de todos los aspectos y elementos que conforman el currículo.

Las etapas se repiten según el periodo establecido, lo que permiten recabar y reflexionar sobre los resultados de cada momento del proceso. De esta manera, el ciclo se renueva continuamente y la propuesta curricular se transforma de forma progresiva, incorporando los aportes y aprendizajes obtenidos en ciclos anteriores. Este proceso de evaluación se observa gráficamente a través de la siguiente figura.

Figura 2.3. *Proceso de Evaluación*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La evaluación constituye una base teórica y metodológica que orienta la valoración de la pertinencia de la propuesta curricular y los procesos educativos que de ella emanan. Estos fundamentos integran principios como la objetividad, la validez, la confiabilidad y la equidad, a través de los cuales se estructuran criterios claros y transparentes para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora en todos los actores y factores que integran el quehacer educativo, promoviendo un ambiente de aprendizaje efectivo y centrado en el desarrollo integral.

La importancia de la evaluación en la educación en general y en el currículo, en particular, radica en su capacidad para proporcionar información clave que guíe la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Más allá de calificar el rendimiento académico, la evaluación se convierte en un mecanismo para retroalimentar a los directivos, docentes, estudiantes y administrativos, motivándolos hacia el fortalecimiento del aprendizaje continuo y significativo, ya que la evaluación constituye una herramienta esencial para tomar decisiones sobre: ajustar estrategias educativas, garantizar la excelencia de los procesos formativos y ubicar los resultados con los objetivos institucionales entre otras.

En este sentido, una evaluación fundamentada y bien diseñada impulsa la innovación en los sistemas educativos y contribuye en su fortalecimiento. Para ello, "Suchman creía que la evaluación, como todas las investigaciones, debían basarse en la lógica del método científico" (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 111); esta percepción sigue estando vigente, pues se refiere a las características que debe tener la información proporcionada por los procesos de evaluación que se realicen como parte del desarrollo del plan de estudios. Los resultados reflejan una visión integral del proceso evaluativo, la pertinencia del plan de estudios y la calidad de los evaluadores. Se basan en la participación de la comunidad educativa en el proceso científico, con el objetivo de crear un plan estratégico y de acción que se ajuste a las necesidades del programa.

> Eduard Suchman, científico investigador que creía firmemente en la necesidad de basar principalmente las conclusiones [evaluativas] en evidencia científica (…), consideraba que la evaluación debía disponer de una lógica del método científico [el cual aplicaba en] su trabajo y sus obras en la necesidad de mejorar los programas con relación a su práctica. (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 111)

Considerando la propuesta de Suchman (1967), se entiende entonces que el proceso de evaluación aplicado al currículo debe estar fundamentado en instrumentos de medida y procedimientos que garanticen su confiabilidad y validez, para asegurar que los resultados obtenidos realmente representen la realidad que se está viviendo en el desarrollo curricular. Por tal motivo, retomando a Stufflebeam (1983), citado en Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación se define como "el proceso de recopilación, análisis y uso de información para determinar el estado actual de un plan de estudios y sus componentes, con el fin de tomar decisiones informadas sobre su mejora o modificación" (p. 121).

La evaluación implica la recopilación y el análisis sistemático de datos sobre los diferentes aspectos de un plan de estudios. El objetivo es determinar su efectividad, relevancia y cómo se alinea con los objetivos educativos de cada Unidad Académica. Este proceso, que involucra a todos los actores y aspectos del currículo, se realiza de manera autónoma en cada comisión.

2.7.1 La autoevaluación

En la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular que se propone, el proceso de autoevaluación se encuentra implícito en todo el proceso de evaluación. Es un ejercicio sistemático, reflexivo y participativo mediante el cual el actor o actores participantes analizan y valoran su propio quehacer, sus procesos y sus resultados con base en criterios y estándares previamente definidos. El objetivo fundamental no es simplemente calificar o juzgar, sino identificar fortalezas y áreas de oportunidad para poder formular e implementar planes de mejora continua. Este mecanismo fomenta la autorregulación, la responsabilidad sobre los resultados y la planificación estratégica. Como lo menciona el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) en la Ley General de Educación Superior (LGES).

> Artículo 58. El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua. (DOF, 2021, p. 73)

En el contexto de la educación superior, la autoevaluación es una piedra angular que involucra a la comunidad educativa como directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, en la recolección de información, el análisis de datos y la deliberación sobre su propio desempeño como parte de ciclos de mejora. Los resultados de la autoevaluación suelen plasmarse en un informe de resultados de las evaluaciones y su retroalimentación.

Este proceso permite identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora en el diseño, implementación y resultados del currículo. En este sentido, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1993), se entiende que la evaluación es un proceso formal que requiere de un esfuerzo sistemático por parte de los involucrados que conduzca a conclusiones concretas de los fenómenos examinados dentro de la evaluación. Por lo que la autoevaluación permite que a partir de la reflexión se pueda valorar la propuesta curricular de manera continua al mismo tiempo que se realiza un seguimiento sistemático de su cumplimiento.

2.7.2 La evaluación diagnóstica

Son muchos los investigadores y evaluadores que han realizado aportes para comprender la importancia y alcances del proceso de evaluación aplicados al ámbito educativo. El psicólogo francés Alfred Binet (1894) es conocido por ser el iniciador de los estudios sobre diagnóstico a través de su trabajo pionero en el desarrollo de pruebas de inteligencia a finales del siglo XIX y principios del XX. Sus aportes están dirigidos al desarrollo de métodos para diagnosticar el nivel intelectual de las personas, en particular por su colaboración en la creación del primer exámen de inteligencia moderna, la Escala Binet-Simon.

Binet (1894) escribe sobre nuevos métodos para el diagnóstico, abriendo así el camino para la evaluación psicométrica. Su enfoque revolucionario se centró en medir la inteligencia no solo como una medida estática, sino también como un proceso en desarrollo, lo que sentó las bases para la evaluación diagnóstica contemporánea en educación y psicología.

De manera particular, en el ámbito educativo, también son de gran importancia los aportes del proceso administrativo al definir al diagnóstico como primera etapa del proceso de planeación, el cual ha sido considerado por los pioneros del campo curricular, como Taba (1974), quien sostiene que:

> El diagnóstico es parte esencial en la elaboración y revisión del currículo. Para posicionar al currículo a tono con las necesidades dominantes y emergentes de la época y de los estudiantes, y para determinar cuáles son los objetivos más importantes, [por tal motivo], el diagnóstico debe ser un elemento constante en el funcionamiento del currículo y la enseñanza. (Taba, 1974, p. 306)

Por lo anterior, la evaluación diagnóstica tiene particularidades relevantes dentro del proceso cíclico evaluativo, ya que Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005) mencionan que en esta etapa es en donde se responde al para qué de la evaluación a través de la realización de un diagnóstico inicial de la situación que se identifica y se pretende resolver, ya que ello sirve para atender las necesidades, proponer estrategias y poder realizar una retroalimentación que permita la emisión de juicios de valor y la adecuada toma de decisiones.

Derivado de los aportes anteriores, la Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP que se describe en este documento hace énfasis

en la importancia de iniciar esta metodología a partir de la evaluación diagnóstica, a través de la cual, comienza el proceso integral de diseño y/o rediseño curricular que la caracteriza y que fundamenta las acciones y etapas posteriores que se recomienda desarrollar en la BUAP.

2.7.3 Evaluación continua y formativa

La evaluación continua y formativa es un proceso integral orientado a monitorear y mejorar, de manera permanente, el desarrollo del currículo. Su objetivo primordial es favorecer la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades educativas. Para profundizar en este concepto, se citan a continuación autores que consideran dicha visión como esencial en los procesos de revisión y corrección.

> La idea de evaluación formativa fue propuesta por investigadores hace varias décadas. Inicialmente, la propuso Cronbach (1963), quien la utilizó para designar un proceso de revisión y corrección. Posteriormente, fue retomada y reformulada por Scriven (1967) […] Pero fue, sobre todo, a raíz de los trabajos de Bloom, Hastings y Madaus (1971) cuando se asoció de manera más específica a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. (Díaz Barriga, 2026, p. 89)

Este fragmento que ofrece Díaz Barriga en su compilación, es una genealogía necesaria para comprender que la evaluación formativa no es una tendencia reciente, sino un concepto en constante evolución pedagógica, el texto subraya una transición fundamental, el paso de evaluar para corregir un proceso y potenciar al sujeto en el desarrollo de dicho proceso. En su compilación, Díaz Barriga (2026) menciona a Linda Allal (2007) quien conceptualiza a la evaluación formativa como un proceso de regulación de los aprendizajes con sucesiones de operaciones entre diferentes fuentes (profesor, compañeros, materiales, autoevaluación); así como también cita a Joëlle Morrissette (2009), la cual propone una perspectiva sociocultural de la evaluación formativa, que consiste en ampliar la visión de la evaluación más allá de la medición técnica, entendiéndose como una "práctica social interpretativa". Por lo que la evaluación continua y formativa debe ser, ante todo, un motor de mejora continua que impacte integralmente a los actores del proceso y no un simple acto de fiscalización de resultados.

Con lo anterior, Scriven (1967) utiliza la evaluación formativa para mejorar un curso mientras está en desarrollo, así como en un proceso de reforma curricular se realiza de manera automática al probar materiales, recibir retroalimentación y realizar revisiones para mejorar antes de que el proceso finalice, "presumiblemente realiza pruebas de campo del trabajo mientras se desarrolla, y al hacerlo recibe retroalimentación a partir de la cual realiza nuevas revisiones; esto, por supuesto, es una evaluación formativa" (Scriven, 1967, p. 6).

El enfoque de una evaluación continua y formativa es identificar fortalezas y áreas de mejora, al centrarse en el proceso más que en el resultado final, fomenta la participación activa, el aprendizaje autónomo y el ajuste oportuno de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Como se menciona en la siguiente cita:

> Perrenoud (2001) define estas diferentes funciones de la siguiente manera: […] Evaluación formativa. Su función es apoyar la regulación de la enseñanza y del aprendizaje en curso; se desarrolla dentro de un currículo escolar; […] Evaluación basada en certificados. Garantiza los logros obtenidos por un estudiante al final de un ciclo. (Díaz Barriga, 2026, p. 198)

Lo propuesto por Perrenoud resulta esencial para desmitificar la evaluación como un proceso unificado, la evaluación continua y formativa se erige como una herramienta pedagógica de acompañamiento y ajuste. Con relación a lo ya mencionado, encontramos también a autores como Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005), que mencionan lo siguiente:

> (…) se refiere al tipo de evaluación que se emprende con el propósito de mejorar una intervención en un momento determinado y para un grupo específico de personas, particularmente aquellas involucradas en su ejecución. Busca proporcionar información útil para ayudar al programa a mejorar su gestión y contribuye a la toma de decisiones acerca de su desarrollo e implementación (modificación, revisión, ajustes, etc.). Brinda información a medida que avanza el programa o el proyecto, y se refiere al cumplimiento de metas intermedias y a los problemas de implementación (…). Un ejemplo de evaluación formativa es la evaluación curricular en el área educativa, (…) utilizando técnicas tales como seguimiento de su aplicación mediante pruebas de aprendizaje y juicio de expertos, se obtiene información que permite evaluar la adecuación de los contenidos curriculares a las condiciones de enseñanza-aprendizaje y así poder realizar los ajustes necesarios. (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2005, p. 62)

Además de lo anterior, García Fraile y Rojas Aguilera (2014), conceptualizan la evaluación formativa como un proceso sistemático y continuo que trasciende la calificación como fin único, enfocándose en la mejora integral del aprendizaje estudiantil, fundamentado en la recolección sistemática de evidencias sobre su desempeño, permitiendo identificar los momentos claves para hacer visibles los avances, dificultades y oportunidades de crecimiento durante el proceso de enseñanza aprendizaje. A diferencia de los enfoques de la evaluación sumativa centrados en resultados, la evaluación formativa prioriza la retroalimentación oportuna y constructiva.

Con esto se entiende que hay una interdependencia entre el plan de estudios y las demás variables institucionales que apoyan su desarrollo, como es el caso del Sistema de Evaluación e Investigación Institucional para el Desarrollo Académico (SEIIDA) de la BUAP; por tal motivo, se resalta la importancia de realizar una evaluación integral, continua y formativa que acompañe el desarrollo del currículo durante su operatividad, de tal manera de que aporte información para tomar decisiones oportunas que atiendan y fortalezcan los hallazgos encontrados y que coadyuven a la formación integral de los futuros profesionistas.

Resulta imperativo examinar cómo converge la evaluación desde la perspectiva de sus protagonistas, bajo esta óptica, retomando la frase de Jean Cardinet (1986), donde menciona que "la evaluación es formativa por naturaleza y certificativa solo por deformación" (Cardinet, 1986, p. 123), subraya que la evaluación no debe ser un evento final y punitivo, sino un proceso continuo y dialógico que acompañe el aprendizaje, así; la evaluación continua y formativa deja de ser un complemento y se convierte en la esencia misma de una educación orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, se aprecia que, una evaluación continua y formativa, se debe realizar en la instrumentación y puesta en práctica del currículo. Es decir, se comprende que un plan de estudios, en su connotación de currículo formal, no es una variable aislada y desvinculada de las demás, por lo que, Valenzuela (2005), identifica la importancia de considerar, cuando menos, las siguientes variables institucionales que apoyan el desarrollo del currículo: Profesores, Estudiantes, Enseñanza, Aprendizaje, Investigación, Normatividad, Gestión académica - administrativa, Vinculación y difusión, Infraestructura y apoyo académico y Clima académico.

2.7.4 Evaluación sumativa

La evaluación curricular sumativa es un proceso formal que se realiza al finalizar la operatividad del plan de estudios, es decir, llevar a cabo el programa educativo dentro de nuestra universidad. Su propósito es integrar los resultados para analizar el nivel de logro alcanzado en relación con los objetivos formativos establecidos generales. Menciona Scriven (1967) que la evaluación sumativa es una evaluación terminal que reconoce las contribuciones de las personas y los productos. Sirve para demostrar que un nuevo enfoque pedagógico es realmente superior en comparación con algún otro: "la evaluación sumativa es una obligación ineludible para el director del proyecto, un requisito obvio para la agencia patrocinadora y una aspiración en lo que respecta a las escuelas" (Scriven, 1967, p. 7-8).

En congruencia con lo anterior, Metfessel y Michael (1967), citados en Stufflebeam y Shinkfield (1993), señalan que los resultados obtenidos en el proceso de evaluación hacen más óptimas las decisiones académicas. Bajo este enfoque, la evaluación no se limita a un diagnóstico estático, sino que se convierte en un sistema diseñado para mejorar la colaboración entre el ámbito académico y de gestión. Al aplicar las evaluaciones se garantiza que la instrumentación de los planes de estudio y el seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes se realicen bajo una visión de mejora continua y pertinencia social.

Por ende, los autores desarrollaron un paradigma de ocho etapas con el propósito de evaluar los objetivos propuestos en los planes de estudio. Dichas etapas implican las acciones siguientes: en la etapa uno, integrar a toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación; en la etapa dos, realizar un plan estratégico que enlista objetivos y metas, priorizando las más realistas y urgentes; en la etapa tres, concientizar a la comunidad educativa de crear propuestas para el logro de los objetivos y/o metas; en una cuarta etapa, desarrollar de instrumentos que midan el impacto del plan de estudios; en la quinta etapa, realizar de manera periódica una retroalimentación que manifieste el alcance obtenido de acuerdo con el plan estratégico propuesto; en la sexta etapa, realizar un análisis minucioso con los datos obtenidos; en la séptima etapa, interpretar los datos obtenidos para llegar a conclusiones realistas; y por último en la etapa ocho, crear un plan de acción que retroalimente el progreso y la efectividad del plan de estudios.

Si bien estos autores se refieren a resultados de evaluación final y/o sumativa realizada al concluir el programa educativo del plan de estudios, hay que tomar en cuenta que también los indicadores que se obtienen al terminar un programa de asignatura o en el período escolar se pueden considerar como evaluaciones sumativas parciales, que se adicionan a la evaluación sumativa final.

Es muy importante considerar también los aportes de los resultados de la evaluación sumativa que, de acuerdo con Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005), se denomina como "de resumen" y se implementa con el objetivo de llegar a un juicio global acerca de la validez de algún programa, proyecto, política o servicio en un periodo definido. Además, de acuerdo con la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), la evaluación sumativa:

> (...) se enfoca a valorar los resultados, productos e impactos del objeto que será evaluado. Su propósito es ofrecer información sobre el logro de las expectativas y propósitos planteados o el cumplimiento de normas establecidas dentro de un periodo específico de tiempo. (SEP-PNEAES, 2022, p. 37)

En este sentido, los resultados de la evaluación sumativa proporcionan una información global e integral sobre el currículo, la cual permitirá tomar decisiones para su atención y fortalecimiento. Aunado a lo anterior, Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005) mencionan que:

> [en el desarrollo curricular] se emprendería una evaluación "de resumen" con el propósito de determinar si es efectiva para mejorar las capacidades de los alumnos o para introducir cambios en sus actitudes hacia el aprendizaje. El juicio evaluativo en este caso sirve para decidir la continuación del programa y la generalización de su aplicación a otros establecimientos escolares (Nirenberg, Brawerman y Ruiz. 2005, pp. 62-63)

Derivado de lo anterior, se entiende que se deben valorar los resultados de la evaluación sumativa, los productos e impactos de una propuesta curricular específica, ya que cumplen un rol estratégico al proporcionar información relevante sobre el logro de las expectativas y propósitos previamente establecidos. Este enfoque no solo permite medir el grado de correspondencia con las normas planteadas, sino también identificar áreas de mejora y fortalecer la toma de decisiones informadas. Al realizarse dentro de un marco temporal definido, los resultados de la evaluación sumativa,

garantizan la pertinencia y la oportunidad de los datos recabados, consolidándose como una herramienta indispensable para la mejora continua y el aseguramiento de la excelencia en los procesos educativos.

Resulta fundamental examinar la coexistencia de las evaluaciones continua y formativa con la evaluación sumativa desde una visión sistémica que supere su aparente contradicción histórica. Mottier Lopez L. (2015) propone ver estas dos evaluaciones no como opuestas, sino como partes esenciales de un sistema complejo: uno como el proceso continuo en la operatividad y el otro que agrupa los resultados en su finalización global.

Derivado de lo anterior, se aprecia que cada una de las etapas en las que se realiza el proceso de evaluación son complementarias y aportan información importante para apoyar una toma de decisiones fundamentada y oportuna que garantice la pertinencia de los planes de estudio en la formación de los futuros profesionistas.

2.7.5 Retroalimentación del proceso de evaluación

Uno de los grandes aportes del proceso de evaluación es contar con una retroalimentación continua y permanente, la cual constituye un componente esencial en el desarrollo e implementación del currículo. La evaluación proporciona los insumos para establecer un diálogo constructivo entre egresados, empleadores, directivos, docentes, estudiantes, administrativos y sociedad en general, ya que implica la transmisión de información clara y específica sobre el currículo con el propósito de reforzar logros, corregir errores y fomentar la mejora continua a través de la retroalimentación.

Por tal motivo, la retroalimentación promueve la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y la motivación, convirtiéndose en una herramienta fundamental para cerrar brechas en el conocimiento hacia el progreso individual y colectivo, dirigido cuidadosamente en cada nivel correspondiente en la trayectoria académica del estudiante, para que le pueda ayudar a comprender, involucrarse o desarrollar estrategias efectivas en su desarrollo académico Hattie y Timperley (2007) mencionan que "Para ser efectiva, la retroalimentación debe ser clara, útil, significativa y compatible con los conocimientos previos de los estudiantes, además de proporcionar conexiones lógicas." (Hattie y Timperley, 2007, p. 104).

Por lo anterior, la retroalimentación en el ámbito educativo es sumamente importante dentro del proceso evaluativo. En este sentido y de acuerdo con los momentos, etapas y tipos sugeridos de evaluación, la retroalimentación tiene un rol estratégico en cada uno de ellos y apoya una toma de decisiones fundamentadas y pertinentes. Por ejemplo, los resultados de la evaluación diagnóstica, como etapa inicial del proceso de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, retroalimentan y fundamentan las decisiones posteriores que se han de tomar para la propuesta curricular.

Por su parte, la retroalimentación en la evaluación continua y formativa aporta información para fortalecer el currículo durante su desarrollo y puesta en práctica de forma colaborativa, evitando repetir las deficiencias encontradas y fortaleciendo las experiencias desarrolladas. Nanclares y Tobón (2021) menciona que la retroalimentación colaborativa ayuda a visibilizar algunos temas que suelen ser opacos u ocultos, "evidenciando los aciertos y la negatricidad con que los discentes vivencian el proceso formativo, pudiendo así generar alteridades que cualifican las experiencias formativas de los componentes curriculares" (Nanclares y Tobón, 2021, p. 207). Bajo esta premisa, se destaca la importancia de la retroalimentación colaborativa como mecanismo para armonizar las metas académicas con la identidad de la comunidad, como se menciona a continuación:

> Por ello, se cree que el trabajo con la retroalimentación colaborativa de currículo, es relevante para los contextos educativos, pues ofrece la posibilidad de promover una formación más acorde con las demandas, no solo instituidas, sino también en sintonía con los deseos y experiencias de los actores curriculares, cualificando la formación y contextualizando los currículos. (Nanclares y Tobón, 2021, p. 207)

Por esto último, la retroalimentación en la etapa de conclusión del currículo, a través de la información que se obtenga con los procesos de la evaluación sumativa, apoya la toma de decisiones para continuar aplicando el mismo plan de estudios, modificarlo, fortalecerlo o redirigir su orientación y enfoque a través del diseño de un nuevo currículo acorde con las demandas sociales y en el contexto de la profesión.

Es decir, la evaluación se considera el medio para obtener información válida y confiable para retroalimentar al currículo durante las distintas etapas de su desarrollo. En este orden de ideas, la importancia de la evaluación radica en proporcionar información para la retroalimentación del currículo, como un todo.

Es importante resaltar que la evaluación es concebida como un proceso integral que considera, dentro de su naturaleza, la autoevaluación, la coevaluación y la metaevaluación, donde cada uno pasa por su respectivo proceso de retroalimentación, a través de la promoción de un ejercicio crítico, reflexivo y participativo que impulsa la mejora continua, lo que lo hace cíclico, continuo y permanente, bajo una visión de excelencia. Es decir que un proceso de evaluación, lejos de visualizarse como un mecanismo de juicio o calificación, busca identificar fortalezas y áreas de oportunidad que fomenten la autorregulación, la toma de decisiones, la responsabilidad universitaria y la planificación estratégica.

Concluyendo, el proceso de evaluación de la arquitectura curricular, a través de sus diversas etapas diagnóstica, continua y formativa, su evaluación sumativa y la retroalimentación, constituye un eje fundamental para garantizar la excelencia, vanguardia y pertinencia que caracterizan a la educación superior proporcionada por la máxima casa de estudios de Puebla, donde la evaluación diagnóstica permite conocer el punto de partida curricularmente hablando, identificando necesidades y visualizando acciones para el diseño y/o rediseño curricular. Por su parte, la evaluación continua y formativa fomenta la mejora continua con pequeñas retroalimentaciones durante la implementación y operatividad del plan de estudios, propiciando la participación integral de los actores involucrados a fin de realizar acciones que se ajusten al enriquecimiento de los procesos educativos llevados a cabo.

Así, la evaluación sumativa ofrece una visión global sobre los logros alcanzados al cierre de un periodo específico, favoreciendo datos para la toma de decisiones que abarcan temáticas de continuidad, modificación o renovación en una retroalimentación curricular completa que dé origen a un rediseño. Por tanto, al entender a la evaluación como un proceso integral, continuo y permanente se consolida como una estrategia que impulsa transformaciones orientadas a la formación de profesionales competentes, socialmente responsables y a la vanguardia de las demandas del contexto actual.

La organización, los criterios y la estructura de la arquitectura curricular institucional

La organización curricular en la educación superior constituye un componente esencial para la formación integral de los estudiantes, ya que su diseño y estructura deben ser congruentes con las necesidades dinámicas que exige la sociedad, así como con las demandas del mercado laboral y los avances científicos y tecnológicos. En este sentido, resulta prioritario mencionar a la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas (CDESCUA), la cual, en el marco del diseño y rediseño curricular, tiene la responsabilidad de revisar y actualizar la organización curricular. Esto con el propósito de asegurar que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que adquieren los estudiantes estén ubicados con las exigencias sociales, tanto a nivel nacional como internacional, y respondan de manera efectiva a los desafíos contemporáneos.

Por lo que este apartado involucra la selección del tipo y de los criterios de la organización curricular que demuestre cómo es la progresión acumulativa del conocimiento y las experiencias del aprendizaje en la educación superior en los planes de estudio, la inclusión de períodos y áreas que abarquen un grupo de conocimientos disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares que muestran un incremento gradual de la complejidad del conocimiento, habilidades, actitudes y valores por el paso de la educación superior transdisciplinar.

La buena coordinación de la CDESCUA que contemple esta organización, los criterios y la adecuada estructura en la búsqueda de la mejor arquitectura curricular es fundamental para el Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular en las Unidades Académicas y garantizar de esta manera la excelencia, pertinencia y actualización constante de los programas educativos. Este órgano colegiado permite integrar las perspectivas de diversos actores académicos, fomentando un enfoque disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar colaborativo en la planeación curricular. Además, asegura que los planes de estudio respondan a las necesidades sociales y profesionales, y concuerden con los objetivos institucionales y los estándares educativos. A través de sus funciones, esta comisión se convierte en un mecanismo clave para la innovación, el fortalecimiento académico y el aseguramiento de una formación integral de los estudiantes.

3.1

Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas (CDESCUA).

Las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas para los Planes de Estudio de Nivel Profesional Asociado, Técnico Superior Universitario y Licenciatura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, tienen el propósito de orientar la integración, organización, operación y seguimiento de los trabajos que conllevan el diseño y rediseño de la Arquitectura Curricular.

Por lo tanto, se define a la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESCUA) como un órgano colegiado de reflexión continua, que pertenece a cada Plan de Estudios (PE) y cuyo objetivo es diseñar, rediseñar, modificar y evaluar el PE respectivo, su organización y gestión consistente, coherente y adecuada de las Áreas de Conocimiento Curricular que lo integran, con la finalidad de responder a las necesidades actuales y visionarias del contexto que fundamentan la prospectiva de la profesión dominante y emergente y futurista, manifestada por actores sociales, organismos internacionales y nacionales, empleadores, sector productivo y diferentes currícula.

La CDESCUA queda constituida por: el Director(a) de la Unidad Académica y/o Secretario(a) Académico(a), el Coordinador(a) del Programa Académico, un representante de la Formación General Universitaria, un presidente(a) y/o secretario(a) de cada una de las academias de las Áreas de Conocimiento Curriculares del PE, el coordinador(a) de Educación Continua, el coordinador(a) de Práctica Profesional Crítica, además, si el programa educativo es impartido en un complejo regional, también se integra al coordinador(a) del Plan de Estudio del Complejo Regional correspondiente; por lo que se debe conformar una CDESCUA por cada plan de estudios que se ofrezca como profesional asociado, técnico superior universitario o licenciatura.

La operatividad de la CDESCUA se especifica en el anexo 2 de este escrito, pero cabe señalar que dicha comisión es la parte medular de los trabajos que se desarrollen en la presente metodología, que además deberá estar presente desde el inicio del proceso a través de las investigaciones diagnósticas y las investigaciones documentales y de campo que den sustento al plan de estudios, su construcción, instrumentación, seguimiento, así como en las evaluaciones continuas, formativas, sumativas que retroalimentan el plan de estudios para su actualización.

En este sentido la CDESCUA debe contemplar lo relacionado a sus disciplinas, es responsable de supervisar la progresión acumulativa del conocimiento y las experiencias de aprendizaje en búsqueda de una trayectoria académica ideal para el estudiante, coordinar y dirigir el desarrollo curricular de principio a fin, cuidando y asegurando el cumplimiento de los criterios que dan la identidad curricular de la BUAP.

3.2

Criterios de organización curricular

Los criterios de organización curricular son sumamente importantes dentro de la estructuración del currículo, ya que responden de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes y a un orden lógico de aprendizaje. Juan Amós Comenio (1922/2006) menciona la importancia de siempre ir de lo general a lo particular, de lo más fácil a lo más complejo, de lo concreto a lo abstracto, en no enseñar más de una sola cosa a la vez, por lo que se hace importante hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora, tenga su particular ocupación en la organización curricular.

Para Taba (1962/1974), la organización curricular debe integrarse bajo un enfoque coherente y lógico que considere tanto a los objetivos de aprendizaje como a las características particulares de los estudiantes, por lo que dentro de su propuesta los criterios que resaltan mayormente son la secuenciación adecuada de los contenidos, la relación entre los temas, la diversidad de enfoques pedagógicos y la flexibilidad para adaptarse a los contextos específicos. Así mismo, la autora enfatiza en la importancia de la organización que fomente el desarrollo integral de los individuos en formación, permitiendo el logro de una progresión gradual y progresivo en el aprendizaje y una comprensión profunda de los diversos conceptos que integran las áreas del conocimiento.

Taba (1962/1974) señala que autores como Smith, Stanley y Shores (1957) identifican cuatro secuencias relacionadas con dicha exposición. Entre ellas, la primera considera ir de lo sencillo a lo complicado, la segunda implica una estructura bajo un enfoque didáctico apoyado en aprendizajes y/o conocimientos previos requeridos para poder avanzar, la tercera forma de exposición adopta una perspectiva holística para luego enfocarse en los elementos individuales y, por último, la cuarta forma

resulta ser de carácter temporal, es decir, que los conceptos y acontecimientos se organizan siguiendo un orden cronológico, de modo que los sucesos más recientes se aborden tras analizar los previos.

De acuerdo con Sperb (1973), en la educación, la disciplina tiene un cuerpo de conocimientos y conceptos previos, tanto en el saber, como en la cultura, la herencia social y el resultado del aprendizaje acumulado de generación previas. Así, la disciplina se nutre de un legado histórico y colectivo, donde lo aprendido en el pasado se articula con las necesidades del presente para formar individuos críticos. Esta interdependencia entre lo establecido y lo emergente subraya la importancia de contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, garantizando tanto la preservación como la evolución del saber.

De la misma forma, Díaz Barriga A. (2006), en la selección y organización de contenidos, menciona que debe ser enseñando inicialmente, lo que conlleva a un conflicto en que algunos docentes se apoyen en una lógica formal-educativa, mientras otros buscan ordenar el contenido a partir de un constructo de problemas con una perspectiva multi e interdisciplinaria, lo que reclama establecer planteamientos que abarquen con profundidad entre las disciplinas. Estos criterios, principalmente, deben considerarse en la organización curricular para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

3.3

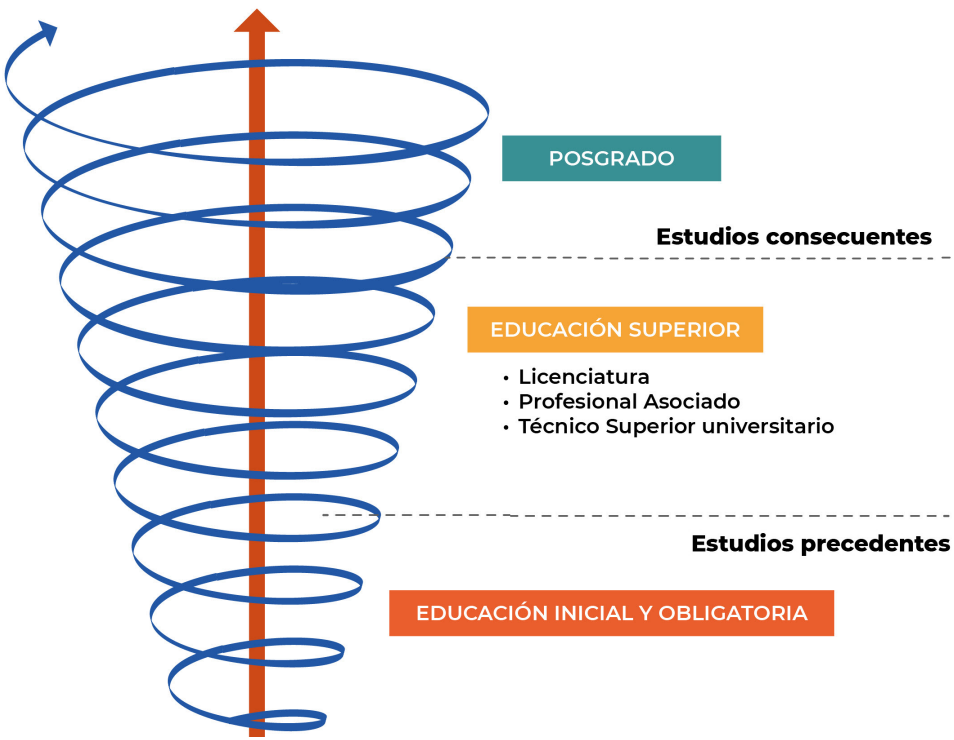
Progresión acumulativa del conocimiento

La progresión acumulativa del conocimiento que la persona adquiere desde su formación inicial es un proceso continuo, en el cual desarrolla de manera gradual y coherente sus habilidades, conocimientos, capacidades, actitudes y valores. De esta manera, desde el inicio del proceso educativo de los estudiantes se sientan los fundamentos elementales del aprendizaje, siendo estudios precedentes para el desarrollo de habilidades básicas como la lectura, escritura y el razonamiento lógico, además de la profundización en áreas de conocimiento y cultura general que fomenten el pensamiento crítico y analítico, la comunicación efectiva y afectiva, el trabajo en equipo y/o colaborativo, la investigación, además de la resolución de problemáticas de carácter personal y académico.

> Proyectar la progresión acumulativa del aprendizaje significa planificar sus experiencias que avancen de un nivel de dificultad o complejidad hacia otro más elevado, del empleo limitado de ideas hacia una amplitud mayor y de conceptos más simples a otros cada vez más complejos. Esta progresión comprende también planificar el empleo continuo de los conocimientos adquiridos con anterioridad (…) (Taba, 1962/1974, p. 389)

Esta planificación no solo considera el escalonamiento gradual de los saberes, sino también la integración sistemática de conocimientos y habilidades previas, asegurando que cada nuevo aprendizaje se construya sobre bases sólidas y se emplee de manera recurrente en contextos posteriores, lo que favorece la retención, la transferencia y el desarrollo integral del estudiante, lo que se muestra en la siguiente figura.

Figura 3.1. *Progresión acumulativa de conocimiento y experiencia de aprendizaje*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Así, en la figura 3.1 se representa gráficamente la manera en que se lleva a cabo la progresión acumulativa del conocimiento y las experiencias del aprendizaje, con las cuales el estudiante, al llegar al nivel superior, podrá aplicar los conocimientos adquiridos de manera más especializada y acorde con la disciplina elegida, lo que le permite obtener un dominio en áreas de conocimiento y poder desarrollar de manera transversal aspectos relacionados con la investigación, la creatividad y la autonomía. Por lo tanto, la acumulación progresiva del conocimiento se busca desde las etapas iniciales como precedente a la educación superior y continua con los estudios consecuentes a ella, se convierte en algo crucial para el desarrollo integral de la persona en formación vinculado con el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, ya que el estudiante obtiene herramientas cognitivas, emocionales y sociales necesarias para poder enfrentar los desafíos y/o retos académicos, profesionales y personales que contribuyen a su formación como un ser reflexivo, crítico y preparado para impactar significativamente y de manera positiva en su contexto.

En la educación superior existe también vinculación con diversos sectores sociales y económicos que aportan contextos reales, generando experiencia práctica, que le permite al estudiante tener una perspectiva de lo que quiere desarrollar y sus necesidades profesionales, encontrando elementos de valor en su formación integral para su futura incorporación al empleo, la investigación, el posgrado, la innovación y el emprendimiento.

En la organización curricular, la progresión acumulativa de los saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje, en una relación vertical, no solo promueven la profundización en áreas específicas, sino que también fomentan la interconexión entre las diferentes áreas y sus disciplinas, enriqueciendo la experiencia educativa. La organización curricular incorpora áreas de conocimiento que se desarrollan con estrategias a lo largo de la educación superior desde el perfil de ingreso al perfil de egreso, asegurando que los estudiantes adquieran una visión amplia, disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinaria. Estas áreas se integran de manera progresiva para responder a las demandas del entorno académico, laboral y social. De esta forma, se logra un equilibrio entre la especialización y la formación general, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo en constante evolución.

3.4

Tipos de organización curricular

Los tipos de organización curricular son un aspecto fundamental dentro del diseño y estructuración de un programa educativo, ya que determina la forma en cómo se distribuyen y acomodan los contenidos y actividades dentro de un plan de estudios, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos en el programa. Cabe mencionar que a lo largo del tiempo, diversos autores han abordado este tema, por lo que mencionaremos algunos de ellos.

Sperb (1973), nos dice que un planteamiento de currículo debe considerarse como un todo armónico, la institución debe ser una parte de un todo para que el alumno sea un lugar donde se encuentran situaciones planeadas para su educación integral, la institución es donde varios especialistas ejercen sus funciones, puliendo cada uno una parte diferente del estudiantado.

El tipo de organización curricular por problemas, según Hilda Taba (1962/1974), se estructura a partir de analizar problemas relevantes, dominar la capacidad de analizar datos o aprender el método de investigación como ejes integradores del proceso enseñanza-aprendizaje, esto prioriza la importancia de una secuencia lógica en la presentación de los problemas reales o simulados, desde lo concreto hacia lo abstracto, asegurando una progresión pedagógica coherente con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, para que desarrollen saberes con análisis y solución colaborativa, vinculando conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas, esto favorece el aprendizaje significativo fortaleciendo así la motivación.

Otro tipo de organización curricular por grandes temas, según Hilda Taba (1962/1974), se fundamenta en la selección de ejes temáticos amplios, articulando el aprendizaje alrededor de conceptos centrales con relevancia social, cultural o científica. Taba propone que deben estructurarse de manera progresiva, desde lo concreto hasta lo abstracto, permitiendo a los estudiantes explorar relaciones complejas entre ideas y contextos, buscando superar la fragmentación disciplinar tradicional, fomentando un aprendizaje más holístico y aplicado en función de la importancia de grandes temas generales.

> El currículum de los grandes temas generales constituye, esencialmente, un esfuerzo por superar la compartimentación y la atomización del currículo, mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias (…). La

> ventaja principal de una organización por temas generales es que permite una mayor integración de las materias. Se supuso, también, que esta aproximación facilitaría una organización del conocimiento más funcional. (Taba, 1962/1974, pp. 512-513)

Para Taba (1962/1974) dentro de la organización curricular resalta que ésta se realiza en función de los grandes temas generales que se abordan, con los objetivos que se pretenden alcanzar, en concordancia la BUAP a través de las Áreas de Conocimiento Curriculares retoma los grandes temas generales y los deriva a través de las asignaturas.

Dentro de los tipos de organización del currículo, autores como Villar (1980), lo representa como esquemas que forman parte del desarrollo del proceso educativo a través de su enfoque de guía y orientación para generar alternativas de aprendizaje acordes a las particularidades del estudiante, de este modo, un tipo de organización curricular es por módulos que se realiza a través de una planeación estructurada.

Para Díaz Barriga, A. (1988), menciona sobre el tipo de organización curricular que rige un plan de estudios en asignaturas, área o módulos, suele caer en modelos de organización curricular tradicional (asignaturas) o modernos (módulos), pero lo más importante es discutir convenientemente acerca de la estructura misma de uno u otro, ya que ninguno es garantía de un cambio real de la forma de concebir correctamente el aprendizaje. El autor propone un esquema que articule la organización del contenido (asignaturas, áreas, módulos) con los diferentes niveles de análisis, en lo epistemológico, en el ordenamiento de las diversas asignaturas en sus categorías, metodologías y lógica, en lo psicológico para examinar algunos supuestos sobre el aprendizaje que determinan el conjunto de prácticas educativas y en lo institucional al denotar que la organización curricular tiene relación con la estructura institucional que afectan al currículum.

La organización curricular por módulos se fundamenta en una planeación estructurada y rigurosa, diseñada para integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma coherente y articulada entre sí. Cada módulo se configura como un bloque formativo completo, con objetivos de aprendizaje claros, contenidos relevantes y actividades pedagógicas alineadas, con un desarrollo integral de los estudiantes en la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, lo que permite adaptarse a las necesidades a las demandas sociales, profesionales y personales de su contexto

En cuanto al tipo de organización curricular por proyectos de acuerdo con Markham, Lamer y Ravitz (2003), el currículo debe ser organizado de modo que se pretenda conjugar el proceso educativo como un todo integral, el cual debe estar dictaminado para el proceso educativo, de modo que se encuentre en concordancia con las tareas y/o trabajos así como las posibles rutas de aprendizajes para alcanzar el logro de los objetivos planteados, ya que existe flexibilidad en cuanto al plan de proyecto y la forma de realización para este, a través de actividades estructuradas que les muestran y permiten desarrollar habilidades básicas para la vida. El trabajo académico por proyectos conlleva adelantarse a las demandas sociolaborales, siendo conscientes de las exigencias que todo ello plantea en el futuro inmediato. Ello permite al alumnado mejorar la empleabilidad y cambiar de rol según las necesidades que se presenten.

Zabalza (2009), menciona varias tipos de organización curricular, basado en una secuenciación en un sentido puramente estructural o de orden simples o complejas, en las cuales define un ordenamiento por secuencias homogéneas en donde todos los contenidos tienen la misma importancia; un ordenamiento por secuencia heterogénea en donde existen diferentes relevancias en los contenidos; en una organización de secuencia equidistante que toma un mismo espacio y duración a los contenidos; una organización no equidistante en donde determina diferencias en el tiempo otorgado a cada elemento; una organización de secuencias complejas en donde ofrece diferentes alternativas en establecer salidas y entradas durante el proceso; un tipo de organización secuencial compleja con retroalimentación, en el ordenamiento se prevén saltos hacia adelante y hacia atrás; un tipo de organización secuencial en espiral y secuencial convergente en dónde se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis.

Los tipos de organización curricular representan diferentes enfoques para estructurar y articular los componentes de un plan de estudios, cada uno con características y objetivos específicos que responden a las necesidades de formación en diversos contextos, estas configuraciones ofrecen herramientas para abordar las demandas académicas, laborales y sociales de manera flexible y pertinente. En este sentido, la selección de un tipo de organización curricular no solo debe considerar los principios pedagógicos y los objetivos formativos, sino también las particularidades del campo profesional y los retos del entorno global en constante transformación.

Lo anterior menciona que el diseño curricular debe concebirse como un sistema integrado y armónico, donde nuestra universidad actúa como eje articulador de un proceso formativo holístico, como parte de un ecosistema que prioriza la educación integral del estudiante, mediante situaciones pedagógicas planeadas, donde cada docente contribuye desde su área de conocimiento al desarrollo equilibrado de conocimientos y habilidades al estudiantado.

3.5

Organización e integración curricular vertical

La organización e integración curricular vertical busca que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores se desarrollen en diferentes grandes temas generales que estén interrelacionados entre sí. Este tipo de organización curricular es especialmente útil para consolidar aprendizajes en un marco contextualizado, ya que permite abordar temas generales desde distintas perspectivas.

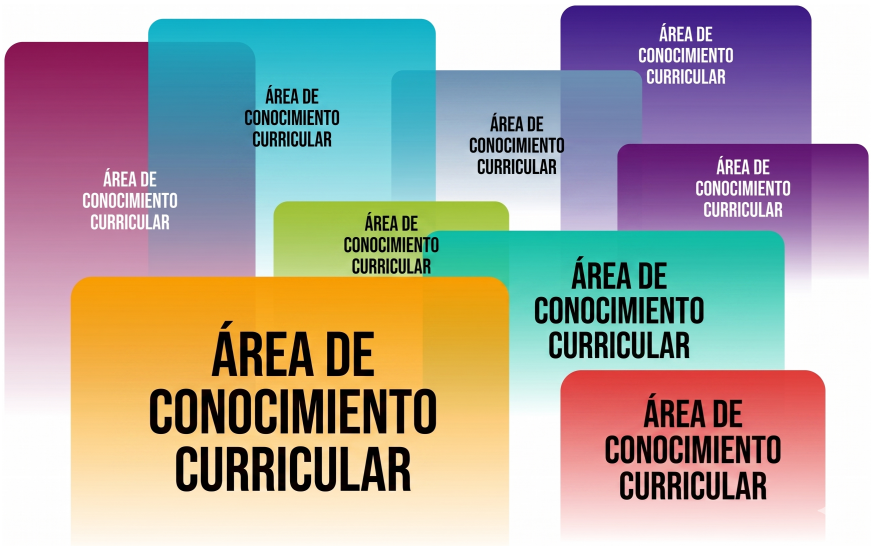
Taba (1962/1974), menciona que la organización de currículo en áreas de enseñanza tiene ventajas que ofrecer, advirtiendo el peligro que existe al abarcar áreas muy amplias y tratar conocimientos y habilidades con mucha superficialidad, las generalidades no siempre sustituyen convenientemente al estudio cuidadoso de los detalles, por lo que, al visualizar un Área de Conocimiento Curricular (ACC), debe ser cuidadosamente desarrollada y analizada por la CDESCUA. Lo que lleva a profundizar en cómo se definen las ACC a partir de resultados de una *Evaluación Diagnóstica* dentro de la metodología de diseño y rediseño curricular.

3.5.1 Organización por áreas de conocimiento curricular.

Las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC) son un elemento fundamental para la organización curricular, ya que agrupan saberes y conocimientos disciplinares en diferentes niveles de complejidad acordes a una trayectoria académica que siguen los estudiantes. Estas áreas de conocimiento proporcionan una estructura clara y precisa que facilita y agiliza el proceso educativo desde los contenidos, permitiendo que los estudiantes se puedan desarrollar de manera integral dentro de las diversas áreas del conocimiento curriculares.

Es por ello que las ACC no son definidas de ninguna otra forma que no sea por los resultados de una *Evaluación Diagnóstica* dentro de la metodología de diseño y rediseño curricular, pues resultan ser, una herramienta base dentro de la estructuración del currículo educativo, principalmente, porque a partir de éstas se determinan los contenidos, objetivos, metas y habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos y valores que los estudiantes deberán desarrollar durante su trayecto formativo dentro de la institución y que son la base para integrar diferentes asignaturas. Estas Áreas de Conocimiento Curricular pueden estar trastocadas entre sí y pueden estar organizadas dependiendo de su complejidad, como se muestra en la figura 3.2.

Figura 3.2. *Áreas de conocimientos curriculares*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

El ordenamiento de las áreas de conocimiento dentro de una arquitectura curricular es crucial, ya que se busca su mejor ubicación funcional tanto en su duración, como en el alcance de la propia área, para garantizar una formación integral, progresiva y coherente. Este proceso organiza las disciplinas y las relaciones interdependientes entre los saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje, facilita la conexión entre teoría y práctica, puede ser disciplinar, cuando el espacio que ocupa el Área de Conocimiento Curricular se encuentra sola, pero si ésta se trastoca con una o más áreas, puede ser multidisciplinar o interdisciplinar, esto se enriquece cuando

el diseño curricular o el rediseño curricular es en colaboración entre dos o más Unidades Académicas.

A lo largo de su trayectoria académica, el estudiantado desarrolla una formación integral progresiva de conocimientos, habilidades, actitudes y valores establecidos en su plan de estudios, construye gradualmente a través de prácticas continuas, proyectos integradores y experiencias pedagógicas donde el alumno aplica y relaciona saberes de diversas áreas, para abordar problemáticas sociales complejas con una visión holística, con lo que va cimentando una transdisciplinariedad en su desarrollo académico.

En lo que compete a lo disciplinar, Gimeno Sacristán (2007), resalta que un enfoque pedagógico dirigido hacia lo disciplinar refiere a estructurar el currículo en función de las áreas del conocimiento, a través de integrar saberes de disciplinas específicas en una misma ACC, a fin de brindar al estudiante una significación del aprendizaje que le permita vincular los conocimientos adquiridos.

Así mismo, en el marco de lo multidisciplinar, Howard Gardner (1983), hace hincapié en la propia independencia de las disciplinas y el conocimiento que en ellas se plantea pero a través de las cuales pueden interconectarse para abordar situaciones y/o desarrollar habilidades y capacidades de diversa índole de manera paralela.

Por otra parte, para enmarcar lo interdisciplinar, visto desde una perspectiva por Ernst Von Glasersfeld (1995), enfatiza que el conocimiento se construye a través de la interacción y la experiencia, lo que refuerza la importancia del concepto de la interdisciplinariedad como un medio para ampliar y diversificar las formas de entender con la colaboración e integración de conocimientos, métodos y perspectivas de diversas disciplinas para abordar temas complejos, que no pueden ser tratados desde una sola área del conocimiento, de esto resultan propuestas como por ejemplo, bioelectromagnetismo, neurociencia cognitiva, arqueología digital, etc; por mencionar algunas.

Desde esta perspectiva, lo transdisciplinar va más allá de un enfoque meramente disciplinar donde Edgar Morín (2002), enfoca su definición hacia la integración profunda de las áreas del conocimiento por cada nivel de complejidad donde se encuentra inmerso el estudiante, haciendo énfasis en la adquisición de un aprendizaje significativo basado en cuestiones y situaciones reales globales.

Por lo tanto, lo disciplinar hace referencia a la perspectiva abordada desde una disciplina específica, lo multidisciplinar implica la coexistencia independiente de

diversas disciplinas que se enriquecen de manera conjunta dentro del proceso sin perder su esencia, lo interdisciplinar busca la integración de conocimientos de diversas disciplinas, dando como resultado un nuevo conocimiento integrado.

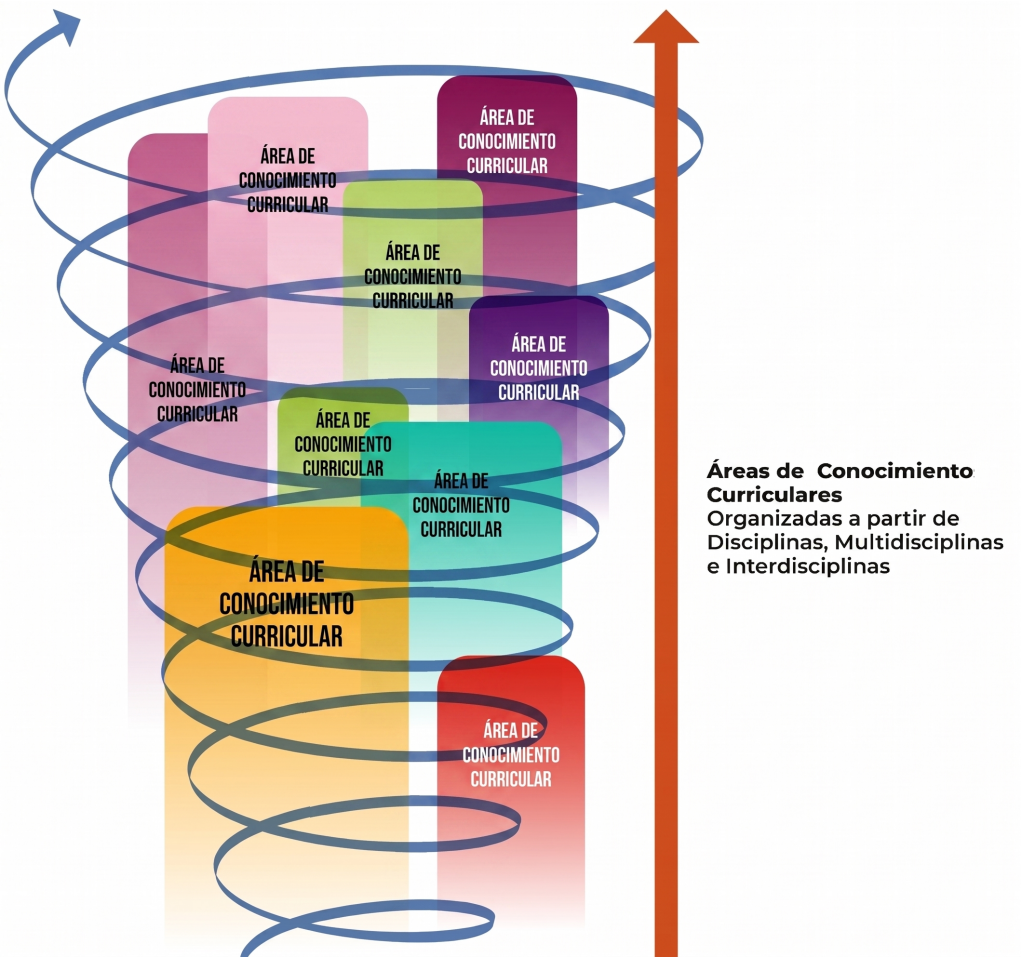
Mientras tanto, lo transdisciplinar promueve la integración de los saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje, desarrollados a lo largo de la trayectoria académica con el incremento gradual y progresivo de la complejidad, en suma, con las diferentes áreas de conocimiento genera una visión global, integral y holística del contexto real del plan de estudios.

Lo anterior resalta que las Áreas de Conocimiento Curriculares, reflejan una tendencia hacia un currículo mayormente flexible, dinámico, correlacionado y adaptado a las diversas necesidades y problemáticas del contexto de los estudiantes, propiciando que la educación brindada esté conectada, en su mayoría, con la realidad y sea orientada al desarrollo integral del individuo, en formación, desde una visión más crítica, reflexiva y analítica que permita dar respuesta a los conflictos actuales del contexto.

Para ello que las asignaturas que integran un área de conocimiento pueden coordinarse para trabajar en proyectos comunes, potenciando el aprendizaje colaborativo y significativo, las Áreas de Conocimiento Curricular se organizan con el propósito de sistematizar y ubicar el conocimiento, facilitando su comprensión, enseñanza e investigación. Cada área aborda un conjunto específico de saberes, fenómenos y problemas desde perspectivas particulares, por lo tanto para la BUAP, la organización curricular vertical, es de suma importancia.

En este sentido, recordando que la Arquitectura Curricular, es el proceso holístico y sistemático que identifica, incorpora, organiza y estructura los componentes esenciales de un currículo para garantizar su funcionalidad, debe ubicar a las ACC con referencia a un nivel de complejidad, en lo disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, tomando en cuenta la flexibilidad en cuanto a las formas para organizar y relacionar las áreas de conocimiento dentro del proceso educativo, a través de una colaboración activa y participativa de las academias. Es por ello que la organización e integración curricular lógica y psicológica de los saberes, contenidos y experiencias de aprendizaje hace referencia a un incremento gradual y progresivo que debe caracterizar a cada ACC, tal como se muestra en la figura 3.3.

Figura 3.3. *Organización curricular vertical por áreas de conocimiento curriculares*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Lo anterior busca ilustrar la organización curricular vertical lógica de las áreas del conocimiento curriculares, sus saberes y contenidos, tomando en cuenta lo psicológico en las experiencias de aprendizaje, cuidando un incremento gradual y progresivo de la complejidad. Sin perder de vista que las ACC muestran un espacio único en algún momento de la trayectoria académica, teniendo un propósito y compromiso en la aportación del perfil de egreso en cada una de las asignaturas que las conforman.

3.5.2 Asignaturas disciplinares (obligatorias y/u optativas) y las optativas complementarias

Para describir las asignaturas disciplinares obligatorias y las asignaturas disciplinares optativas, así como las asignaturas optativas complementarias es necesario identificar el significado de asignatura como una Unidad Académica que forma parte esencial de un Área de Conocimiento Curricular (ACC) de un plan de estudios en el ámbito educativo. Está diseñada con objetivos específicos para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, generalmente en una temática particular (Mendoza, 2020). Cada asignatura cuenta con una carga horaria definida, estrategias pedagógicas estructuradas y criterios claros de evaluación. Estas unidades de aprendizaje permiten organizar la formación de los estudiantes de manera secuencial, brindándoles fundamentos teóricos y prácticos que son esenciales para su desarrollo académico y profesional. Un programa de asignaturas organiza de manera sistemática los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conforman cada ACC de un plan de estudios y que cada una da su aportación al perfil de egreso. Además, se debe verificar cuantas asignaturas hay que cursar, si se puede estudiar de tiempo parcial, si los cursos deben ser presenciales, mixtos, en distancia, o en una multimodalidad con aprendizaje situado en escenarios de desarrollo académico externos a la infraestructura universitaria, si las materias pueden ser por profesores que pertenecen a otras Unidades Académicas o expertos externos a la universidad, la definición del contenido de cada materia, el número de créditos dado por las horas que se dedican a la asignatura, etc.

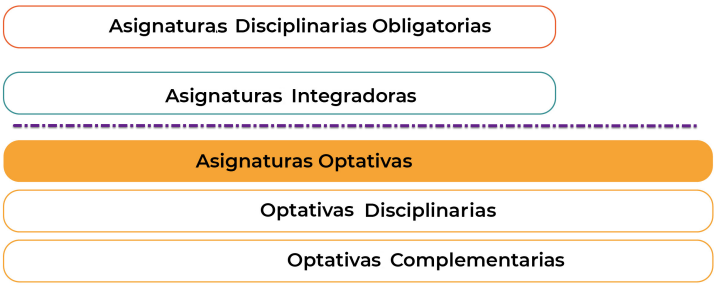
En un ejemplo de orden temporal, las asignaturas para responder en consecuencia a un incremento gradual y progresivo de la complejidad de los saberes de manera correcta, se definen algunas como asignaturas precedentes, asignaturas consecuentes o como asignaturas simultáneas en la organización curricular dependiendo de sus características; como menciona Taba (1962/1974) a continuación:

> También se utilizan otras secuencias, que varían según las materias. En historia, por ejemplo, a menudo se emplea el orden inverso, es decir, partir desde el presente y reconstruir la evolución de la situación actual hacia atrás. En las materias de habilidad se han utilizado y debatido las secuencias de las partes al todo. Algunos programas adoptan el principio de los círculos concéntricos, partiendo de lo que se halla más a mano para luego avanzar hacia lo remoto. En el desarrollo de conceptos,

> generalmente se aplica el principio de ir desde lo concreto hacia lo abstracto. (Taba, 1974, p. 385)

En cada asignatura se establece la interrelación entre los cursos, tanto los precedentes, co-curriculares y consecuentes, define su distribución en el tiempo, asigna créditos y contribuye al logro de los objetivos formativos de una carrera o área de estudio (González y López, 2018). Los programas de asignaturas son fundamentales para garantizar la calidad educativa y articular los conocimientos dentro de la estructura curricular. De esta manera, refiriéndose a las asignaturas en el ámbito de la BUAP (2009), estas suelen dividirse en diferentes grupos según su función en el currículo. Lo que se muestra en la figura 3.4.

Figura 3.4. *Tipos de asignaturas institucionales*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

La BUAP define las asignaturas mostradas en la figura 3.4 de la siguiente forma:

Las asignaturas disciplinarias conforman el núcleo fundamental de formación obligatoria dentro de un plan de estudios, ya que proporcionan al estudiantado un conjunto integral de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que definen el perfil de egreso. Estas asignaturas abarcan tanto las etapas básicas como formativas del plan de estudios, estructurando la base para el aprendizaje especializado. La articulación de su secuencia progresiva permite a los estudiantes desarrollar lo práctico y lo teórico propios de su área de conocimiento, asegurando una formación sólida y alineada con las demandas disciplinares y laborales de su campo.

"Las asignaturas integradoras se desarrollan a lo largo de la carrera y tienen la función de cohesionar e integrar los elementos formativos tanto de los ejes transversales como disciplinarios para que el estudiante adquiera la experiencia necesaria para resolver los problemas del entorno social" (BUAP, 2009, p. 26). Estas asignaturas bus-

can asegurar un aprendizaje significativo del estudiante con los proyectos de impacto social, las prácticas profesionales y/o el servicio social, como una forma de vincular a estudiantes con las necesidades del entorno lo que le permitirá establecer la forma de asociar diferentes áreas del conocimiento y lograr un aprendizaje interdisciplinario como parte del com.

Además, estas asignaturas se diseñan para que los estudiantes puedan aplicar de manera práctica e integral los conocimientos adquiridos de diversas materias, permitiéndoles enfrentar problemas y desafíos desde múltiples perspectivas en sus acercamientos a su vida profesional, la BUAP (2009) facilita la cohesión del conocimiento, fomenta una perspectiva más integradora, impulsa la interacción, genera aprendizajes significativos y apoya la creación y reconstrucción del conocimiento, todo ello con un enfoque social participativo.

Las asignaturas integradoras son diseñadas para articular los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos de diferentes Áreas de Conocimiento Curriculares con amplitud y aplicabilidad de lo disciplinar, multidisciplinario e interdisciplinario, desarrollando habilidades transversales como la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y la adaptabilidad en escenarios prácticos, muy valoradas en entornos laborales y sociales complejos, por lo que su orientación se puede desarrollar en:

- La resolución de problemas con situaciones complejas o problemas reales que requieren soluciones integradoras.
- En el desarrollo de proyectos o productos integradores de impacto social, ubicadas con las demandas del entorno propiamente social y laboral contando con una vinculación institucional, utiliza metodologías como aprendizaje basado en proyectos (ABP), estudios de caso o simulaciones.
- En el aprendizaje situado, con una vinculación con el entorno, donde el estudiante aplique sus conocimientos en contextos reales o simulados, lo que implica la colaboración de la academia con instituciones externas, empresas u organizaciones.
- En la implementación del proyecto de impacto social, como parte de las experiencias reales y el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades blandas y duras, el estudiante tiene la oportunidad de valorar su profesión en un contexto real y su pertinencia social.

Por otro lado, las asignaturas optativas ofrecen a los estudiantes la posibilidad de seleccionar cursos según sus intereses y necesidades. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se dividen en Asignatura Optativa Disciplinaria y Optativas Complementarias.

Las asignaturas optativas disciplinares obligatorias permiten elegir al estudiante de entre varias opciones de asignaturas definidas por la CDESCUA y acordes al Área de Conocimiento Curricular en la que se quiere especializar y es indispensable cumplir un total de créditos definidos en el plan de estudios.

Las asignaturas optativas complementarias, en cambio, son asignaturas a elección del estudiantado ya que no son necesarias para completar el mínimo de créditos. Tienen el objetivo de ampliar la formación del estudiante al abordar áreas de conocimiento adicionales de su interés.

Esta estructura de asignaturas permite a los estudiantes construir trayectorias académicas personalizadas, garantizando una formación integral y acorde a sus metas profesionales. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, las asignaturas pueden tener mediación tecnológica para impartirse en línea, virtual o a distancia, estas pueden ser de forma síncrona o asíncrona; sin embargo, se debe especificar que para usar la mediación tecnológica, antes de ofertar la asignatura al estudiantado, la academia responsable del diseño del programa de la asignatura, debe contar con los diseños de materiales y recursos digitales instruccionales que permiten la interacción entre docentes y estudiantes.

Las asignaturas si así lo consideran las academias pueden tener mediación tecnológica, que se integran a plataformas digitales, herramientas de comunicación y objetos digitales educativos accesibles, fomentando un aprendizaje autónomo, flexible y adaptable a las necesidades y contextos de los estudiantes, como, por ejemplo, en el desarrollo del aprendizaje situado, cuando la práctica es desarrollada en escenarios externos a la universidad, en una interacción compartida del estudiante con el docente, en lo teórico y, con el responsable del área laboral, en lo práctico.

La mediación tecnológica fundamenta estrategias didácticas innovadoras que aprovechan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para facilitar el acceso al conocimiento y promover el desarrollo de habilidades digitales, dados los avances digitales y tecnológicos que nos plantea la sociedad actual (sociedad digital) con herramientas clave como la Inteligencia Artificial (IA) y las distintas aplicaciones en distintos campos profesionales. Por colocar un ejemplo se puede tomar como

referencia el DigComp del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (2022) y en el ámbito universitario, el DigCompEdu del Marco Europeo de Competencias Digitales en Educación (2017).

Estas asignaturas pueden desarrollarse para dar un seguimiento académico con el fin de brindar acompañamiento continuo al estudiante, combinando estrategias de monitoreo, tutorías personalizadas y evaluación continua de las actividades que el estudiantado realiza en escenarios internos de la universidad, externos a la universidad o, en escenarios digitales, permitiendo identificar y atender oportunamente posibles rezagos o dificultades en el aprendizaje situado, principalmente, en la práctica de la profesión. Además, fomentan la autorregulación, el compromiso con el aprendizaje y la consolidación de habilidades para la vida y el desempeño profesional. De esta manera, se busca que el estudiante reciba un acompañamiento integral que impulse su éxito académico y su preparación para enfrentar los retos del contexto social y laboral.

Para fines de cálculo en la asignación de los créditos, se debe considerar la suma completa de horas durante el periodo escolar con duración de 18 semanas; es decir, si se propone una asignatura con mediación docente de 5 horas a la semana, se multiplica dichas horas por las 18 semanas, dando como resultado 90 horas totales en el periodo, para el cálculo de créditos se se emplea lo mencionado en el SNAATCA. Si los créditos tienen fracción y como los créditos se expresarán siempre en números enteros, el resultado fraccionado arriba o igual de 0.6 sube al valor entero en uno; como nota importante, si el cálculo de créditos en el primer decimal es de 0.5, la asignación de créditos se toma solo con la parte entera del resultado. En la BUAP se considera al interperiodo (periodo de verano) "con una duración de cuatro semanas de clases, básicas y/o optativas para estudiantes regulares, de nivelación, de regularización y se limitan a un máximo de dos asignaturas de cuatro créditos cada una" (BUAP, 2015b, p.13).

Cada Asignatura que integra un ACC promueve una articulación efectiva entre las etapas de la formación en la trayectoria académica del estudiante, favoreciendo la consolidación de una educación que atienda tanto las necesidades individuales, como las demandas del entorno académico y profesional. Por todo lo anterior, esta organización e integración curricular vertical permite que los estudiantes transiten de aprendizajes básicos hacia contenidos más complejos y especializados, asegurando la construcción gradual y progresiva de saberes, conocimientos y experiencias de

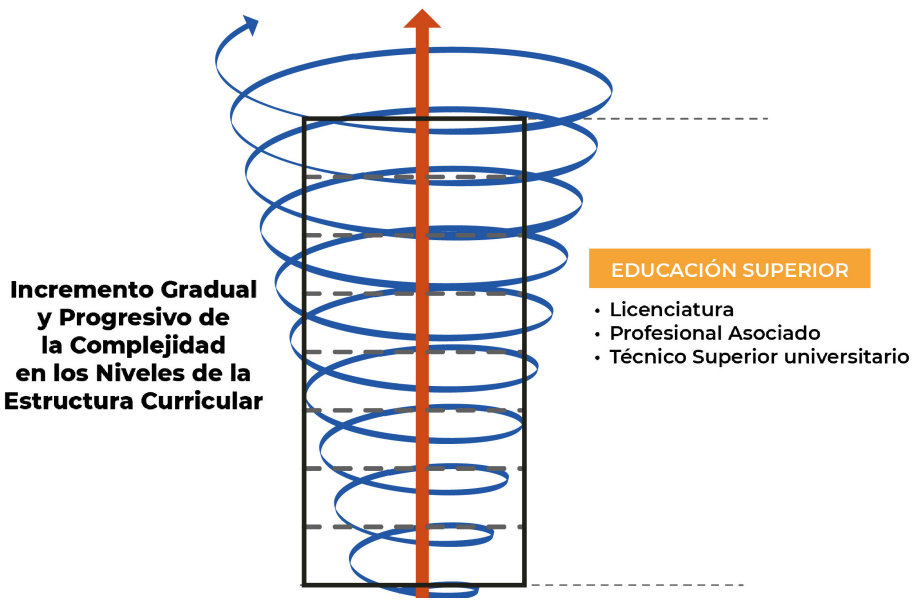
aprendizaje que respondan a los objetivos formativos de cada ACC y en cada asignatura que las conforman. Esta organización debe reflejarse por tanto en el tránsito académico a partir del perfil de ingreso, el desarrollo de las asignaturas con sus contenidos y actividades de aprendizaje que conforman cada ACC, con relación a su progresión acumulativa con un incremento gradual y progresivo de la complejidad, hasta integrar el perfil de egreso que desarrolla los conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos en un plan de estudios.

3.6

Organización e integración curricular horizontal

En la BUAP, la progresión acumulativa del conocimiento y las experiencias de aprendizaje obtenidas en la educación inicial y obligatoria se desarrollan en la educación superior a través de sus diferentes niveles: Licenciaturas, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario, tal y como se visualiza en la figura 3.5.

Figura 3.5. *Progresión acumulativa de conocimiento y experiencia de aprendizaje en nivel superior*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Es así, que dentro de la educación superior el estudiante desarrolla de manera gradual y progresiva diversas habilidades, capacidades y conocimientos, además de aptitudes como liderazgo, toma de decisiones, empatía y habilidades interpersonales que le permiten interactuar de manera constructiva y respetuosa con otras personas bajo un enfoque de compromiso, interculturalidad, responsabilidad, compromiso social y solidaridad que se irá reforzando a través de los programas de estudio, asignaturas y contenidos durante su trayectoria académica conforme va subiendo de nivel en la estructura curricular como lo muestra la figura anterior.

La progresión acumulativa del conocimiento y la adquisición de experiencias de aprendizaje tienen un impacto fundamental en el desarrollo individual. Cada etapa superada contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales, críticas y emocionales. Estas competencias permiten al individuo consolidarse como un agente exitoso en su campo disciplinar, capaz de enfrentar con solvencia los desafíos de su entorno y prepararse para una participación reflexiva y activa en la sociedad, lo anterior se busca en cada nivel de la estructura curricular.

La arquitectura curricular de un sistema educativo se sostiene sobre distintos niveles curriculares que organizan el trayecto formativo y académico. Estos niveles permiten que los objetivos pedagógicos se traduzcan en acciones concretas, yendo desde las directrices nacionales, la adaptación institucional, hasta la planificación específica en el aula. Esta estructura por niveles curriculares garantiza que el aprendizaje sea coherente y progresivo, permitiendo la transición exitosa del estudiante a través de su vida académica, esto se describe en la siguiente sección.

3.6.1 Niveles curriculares

Como menciona Sperb (1973), la organización curricular es la manera de conducir al estudiante desde la entrada hasta el fin de sus años escolares, estos a su vez se dividen en grados, años o niveles ofreciendo concordancia con el anterior. Los primeros niveles curriculares comprende asignaturas y actividades orientadas a proporcionar una formación inicial, los estudiantes desarrollan conocimientos y habilidades generales que son transversales a todas las disciplinas, por mencionar algunas como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, y habilidades comunicativas. En niveles subsecuentes incluyen contenidos generales en áreas como ciencias, humanidades y tecnología, que sirven como base en la disciplina para los estudios

más especializados en niveles avanzados. Además, se busca fomentar el aprendizaje autónomo y la capacidad de adaptación a las exigencias del entorno académico y profesional.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), los niveles de la estructura curricular desempeñan un papel esencial en la formación integral de los estudiantes. Estos niveles, divididos en básico y formativo, están diseñados para garantizar una educación de calidad que responda tanto a las necesidades académicas como a las exigencias del entorno profesional y social. De acuerdo con el MUM (BUAP, 2017) el principal objetivo del nivel básico es garantizar que todos los estudiantes adquieran un conjunto común de conocimientos y habilidades esenciales, en el nivel formativo se centra en el desarrollo de saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje específicas relacionadas con la disciplina o profesión elegida por el estudiante.

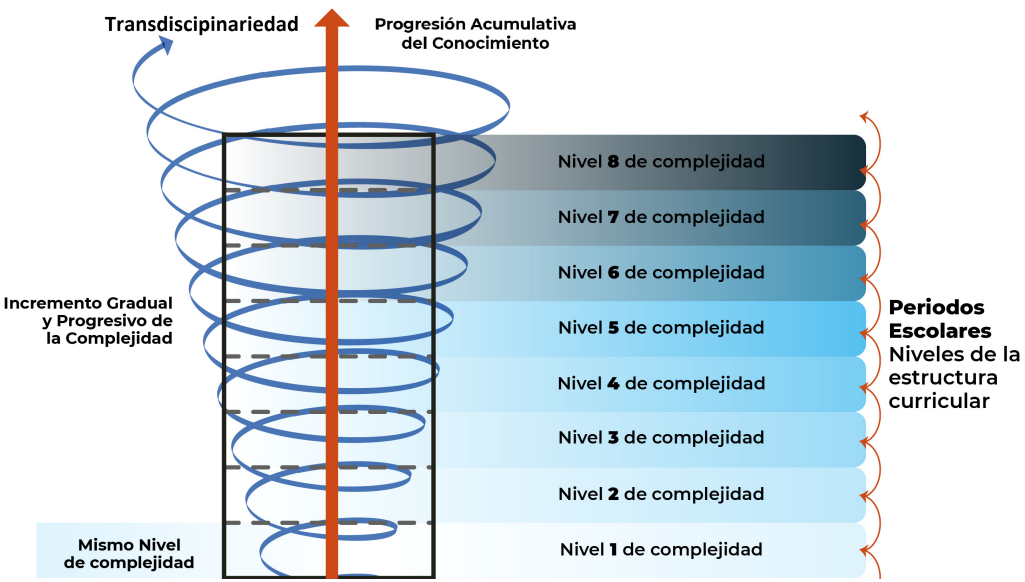
La adecuada articulación entre niveles fomenta una trayectoria académica sólida que garantiza la cohesión y eficacia del plan de estudios, sin embargo, no quiere decir que áreas de conocimiento enfocadas a lo disciplinar y formativo, no puedan estar en los primeros periodos de la trayectoria académica, pues esto apoya la retención de los estudiantes al conocer desde el inicio su profesión, cuidando el nivel de complejidad. En conjunto, estos niveles aseguran que los egresados estén preparados no solo para enfrentar los retos de su campo, sino también para contribuir de manera significativa al desarrollo social y profesional en un mundo en constante cambio, sin embargo, estos niveles generales deben notarse de manera interna sus incremento graduales y progresivos, desde un inicio en la integración universitaria, el desarrollo de la disciplina y la preparación para la vida profesional.

3.6.2 Organización e integración curricular por niveles de complejidad

La organización e integración curricular horizontal se refiere a la estructuración de un plan de estudios que ubique a las asignaturas o unidades de aprendizaje que cuentan con un desarrollo en un mismo nivel académico y en una misma complejidad, están interconectadas, son interdependientes, complementarias y se apoyan mutuamente. Este enfoque garantiza que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en un nivel sean la base para los conocimientos más avanzados que se abordarán en niveles posteriores, por lo que es una organización e integración

curricular lógica y psicológica de los contenidos y experiencias de aprendizaje. De acuerdo con Taba (1962/1974), "Del Análisis precedente se deduce que la organización del currículum debe preservar y proteger tanto la lógica de la asignatura como la secuencia psicológica de las experiencias de aprendizaje" (pp. 394, 395).

Figura 3.6. *Organización e integración curricular horizontal por periodo escolar*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

En conjunto, la figura 3.6 representa gráficamente una organización e integración curricular horizontal cuidando la organización lógica de contenidos y la organización psicológica de las experiencias de aprendizaje por nivel de complejidad, favoreciendo, cuidando y asegurando un incremento gradual y progresivo de complejidad en cada periodo escolar.

En los diversos niveles que transita el estudiante, el desarrollo de las habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes y valores son elementos fundamentales con relación a la integración horizontal, vinculados con la progresión acumulativa del conocimiento y la obtención de experiencias de aprendizaje, que le permiten desarrollarse académicamente. En los períodos escolares los alumnos se inscriben en asignaturas diseñadas para cumplir con los objetivos de aprendizaje de acuerdo

a su nivel de complejidad establecidos en un plan de estudios, en donde, el período escolar es fundamental para organizar el progreso académico.

La complejidad de un período escolar radica en identificar las asignaturas con un mismo nivel de complejidad en la progresión gradual y progresiva de los conocimientos y habilidades requeridos a medida que los estudiantes avanzan en su formación. En los niveles iniciales, las asignaturas suelen enfocarse en desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores básicos, mientras que en los niveles más avanzados se espera un mayor dominio teórico y práctico con mayor nivel de complejidad. Este incremento en la dificultad exige que los estudiantes no solo adquieran habilidades cognitivas superiores, sino también, habilidades de su propia gestión del tiempo y su compromiso en su desarrollo académico para manejar la carga de trabajo y cumplirla adecuadamente.

Como menciona Sperb (1973) en la organización e integración curricular horizontal, los estudiantes se dividen en grupos y serán atendidos por uno o más maestros de acuerdo con asignaturas de la misma complejidad del plan de estudios. Cada curso está diseñado para proporcionar los fundamentos necesarios para comprender los contenidos más complejos en niveles superiores, facilitando una transición lógica y secuencial en el aprendizaje.

En esta organización, las asignaturas están jerárquicamente organizadas y suelen establecerse en términos de requisitos, correquisitos y consecuentes. Un requisito es una asignatura que debe completarse antes de poder cursar otra, asegurando que los estudiantes posean los conocimientos previos necesarios para pasar al siguiente nivel. Los correquisitos, por otro lado, son asignaturas que deben cursarse simultáneamente debido a su interdependencia en conocimientos o habilidades. Finalmente, las asignaturas consecuentes son aquellas que dependen directamente de los conocimientos adquiridos en cursos previos, promoviendo una continuidad lógica en la formación académica y el desarrollo integral del estudiante.

En este contexto, la organización e integración curricular tanto vertical como horizontal promueve un modelo educativo que combina enfoques disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. Esta arquitectura curricular, se articula a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes, facilitando la integración de conocimientos de múltiples Áreas de Conocimiento Curriculares y la exploración de nuevos temas. A medida que avanzan cada nivel por periodo escolar, la complejidad

de los contenidos aumenta de manera gradual y progresiva, lo que permite una asimilación coherente y contextualizada.

El propósito es fortalecer en el estudiante su desarrollo integral, abarcando dimensiones personales, sociales y disciplinares. Al correlacionar estos aspectos dentro del marco educativo, se sientan las bases para alcanzar una transdisciplinariedad, es decir, una síntesis de saberes de forma global del plan de estudios que trasciende las fronteras entre disciplinas, generando una comprensión holística y aplicable a problemas reales. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos, integrando perspectivas diversas y fomentando un pensamiento crítico y creativo, su desarrollo personal, social, por lo que estos se correlacionan curricularmente.

3.7 Currículo correlacionado

El currículo correlacionado permite a los estudiantes establecer conexiones significativas entre los contenidos de diferentes asignaturas y áreas de conocimiento, lo que enriquece su comprensión y la aplicación, como lo menciona Taba (1962/1974), "Algunas definiciones señalan la relación horizontal con los diversos campos del currículum entre sí, cómo, por ejemplo, vincular lo que se aprende en matemáticas con lo que se aprende en ciencias" (p. 391).

Menciona Fogarty (1991) que este enfoque se basa en el hecho de que los estudiantes puedan relacionar lo que aprenden en una asignatura disciplinar con lo que han aprendido en otra, por lo que el currículo correlacionado no sólo consolida su aprendizaje, sino que también permite desarrollar habilidades críticas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, en la trayectoria académica del estudiantado. Por lo tanto, el currículo correlacionado permite el desarrollo de proyectos integradores que abarcan múltiples Áreas de Conocimiento Curriculares y el conjunto de sus asignaturas. Beane (1997), describe que un currículo correlacionado puede conducir a la creación de temas o problemas centrales que guían el aprendizaje en varias materias, permitiendo a los estudiantes abordar un tema desde diferentes perspectivas.

Lo anterior, de acuerdo con Drake (2010), implica un cambio significativo en la planificación educativa, al diseñar experiencias de aprendizaje que reflejan la

interdependencia de las disciplinas, aspecto que recae en la colaboración activa entre docentes de diferentes áreas de conocimiento y su nivel de complejidad, quienes deben trabajar juntos para identificar puntos de intersección entre sus materias y desarrollar actividades que fomenten la integración del conocimiento.

El Modelo Universitario Minerva (MUM), de la BUAP, retoma las aportaciones del currículo integral y/o correlacionado a través del cual se busca establecer relaciones entre las asignaturas sin romper la individualidad de cada una, pero destacando la interacción entre ellas (BUAP, 2009). Asimismo, concibe al currículo correlacionado, sumando a lo anterior, elementos del contexto y de la sociedad que rodea al estudiante. Por tanto, el currículo correlacionado se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no debe ser visto como un conjunto de conocimientos aislados, sino como una red de saberes interconectados multidisciplinarios e interdisciplinarios que reflejan la complejidad del mundo real y sus desafíos, como se muestra en la figura 3.6, en donde la espiral refleja la interacción entre la relación horizontal y vertical que llevan a una transdisciplinariedad. Lo que denota la importancia de fortalecer la comunicación entre la comunidad docente para relacionar el desarrollo de saberes.

En este sentido, la Arquitectura Curricular toma como base la construcción del conocimiento desde una perspectiva integral holística y flexible que aborda la progresión gradual y acumulativa de saberes, conocimiento y experiencias de aprendizaje de manera conjunta con una organización curricular correlacionada en la integración horizontal y vertical, que le permita al estudiante desarrollar sus conocimientos disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, desde lo básico o sencillo, a lo complejo y de manera secuencial y escalonada, lo que permitiría integrar experiencias de aprendizaje al desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, a lo largo de su trayectoria académica, logrando la transdisciplinariedad.

3.8

Currículo transversal

Como lo mencionan Moreno y Gómez (2018), la transversalidad es una estrategia para la formación de los estudiantes, reorientando los procesos constantemente en la actuación social. La transversalidad en el currículo abarca la integración de habili-

dades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores acordes a los planes de estudio, promoviendo una formación holística, disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar

> La transversalidad curricular tiene como propósito enriquecer la formación profesional de los estudiantes al hacer transversal saberes más allá de los factuales y procedimentales, para incluir los actitudinales que se expresan según la filosofía de cada institución y asimismo de cada programa educativo visto como un esfuerzo para lograr una formación que permita a los estudiantes actuar de manera inteligente y sensible, esto es, prepararlos más allá de los conocimientos que se esperan de la profesión. (Moreno y Gómez, 2018, p. 58)

Así, un currículo que se enuncie como transversal debe brindar un enfoque de aprendizaje íntegro que brinde una perspectiva resolutiva ante las diversas necesidades y problemáticas sociales, educativas, económicas, políticas y culturales del contexto a través de la formación de profesionales capaces de afrontar los retos del mundo contemporáneo. Lo mencionado se identifica en la siguiente cita:

> La transversalidad universitaria tiene como origen y destino la formación para la vida. (…) Se trata de educar mejor y de ajustarse más a lo que la sociedad pide, a veces no expresamente, de poder desarrollar la educación universitaria, y de ampliar la concepción tradicional de la práctica docente desde los proyectos curriculares o institucionales. (De la Herrán, 2005, pág. 247)

Según Zabala y Arnau (2007), el currículo transversal se enfoca en la formación integral de los estudiantes al incorporar temas como educación en valores, habilidades socioemocionales, educación para la ciudadanía y competencias digitales, entre otros. Estos elementos transversales no se enseñan de manera aislada, sino que se integran en los contenidos de las distintas asignaturas, permitiendo que los estudiantes se desarrollen de manera contextualizada y aplicada.

El currículo transversal promueve el desarrollo integral del estudiante, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, acorde al desarrollo de la sociedad digital y la revolución tecnológica, es preciso partir del diseño del currículo formativo de los distintos perfiles profesionales que configuran los escenarios laborales, en donde van a desarrollar su quehacer profesional, a partir del estudio y análisis de los puestos de trabajo en donde se explicitan los requerimientos en la formación necesaria como profesionales de alto nivel de esa

profesión con dinamismo en un mundo en constante cambio. La UNESCO (2015), ha destacado la importancia de estas competencias transversales en la formación de individuos capaces de adaptarse a los cambios rápidos y de enfrentar los desafíos globales de manera efectiva, como personas conscientes, responsables, innovadoras y preparadas para contribuir positivamente a la sociedad. En el Modelo Universitario Minerva, la BUAP menciona lo siguiente:

> El currículo transversal considera los contenidos culturales, éticos, estéticos, del bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere, lo que le permitirá a los egresados de una institución sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido. (BUAP, 2009, p. 15)

Partimos de la comprensión de que al estudiante debemos dimensionarlo como un ser humano que interactúa en la sociedad y con cada uno de los elementos que esta incluye, aprovechando e incentivando la participación social de manera estructurada, con la intención de que desarrolle las habilidades necesarias con una actitud propositiva y en busca de soluciones a los retos que se le presenten.

Es por lo anterior que, en la BUAP, la transversalidad del currículo considera los ejes transversales que buscan el cumplimiento de la propuesta social participativa, como un compromiso que implica a toda la comunidad universitaria. Para cumplirlo, se busca que sea parte del proceso de planeación y del desarrollo del currículo, demostrando la intención y noción del cumplimiento de los elementos (BUAP, 2009). Esta teoría fomenta la concepción del currículo académico que favorece el desarrollo de la sociedad y el aprendizaje significativo, por tanto, para la BUAP.

En este contexto, la implementación de la transversalidad curricular en la BUAP, representa un paso significativo hacia una educación integradora para la transformación, ya que establece asignaturas que fomentan el pensamiento crítico, el uso de tecnologías, el aprendizaje de otras lenguas, así como el impulso a la investigación. Por otro lado en el escrito de "La investigación Curricular en México" (Valenzuela y Borrón en Díaz Barriga, A., 2013, p. 165) menciona una recopilación sobre cómo las universidades han visualizado el desarrollo de los ejes transversales como una innovación curricular del año 2002 al 2011, en donde se menciona lo siguiente

> (…) se encontraron ejes transversales como Educación para la salud, educación sexual, igualdad en la ciudadanía, educación del consumidor, innovación y talento emprendedor, lenguas extranjeras, desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, Educación para la investigación, formación ciudadana e identidad Universitaria, por mencionar algunos. (Valenzuela y Borrón en Díaz Barriga, A., 2013, p. 165)

Con estos trabajos se puede identificar que el tema de ejes transversales en México está adaptándose en los currículos educativos de manera importante, con diversos objetivos y propósitos y para incrementar las competencias de los estudiantes y sensibilizarlos ante una gran diversidad de problemas y temas que sería limitado y difícil trabajarlos de una manera tradicional y lineal. Esto significa que los ejes transversales aportan a la educación las posibilidades reales de fortalecer e incrementar la formación educativa integral del estudiante y de mejorar el proceso educativo. (Valenzuela y Borrón en Díaz Barriga, A. 2013, p. 179)

Por lo anterior, los ejes transversales al integrarse al currículo, buscan sensibilizar a los estudiantes ante una amplia diversidad de problemas y temáticas que difícilmente podrían abordarse de manera tradicional, permitiéndoles desarrollar habilidades, actitudes y valores esenciales para enfrentar los desafíos de un contexto actual; por lo tanto, los ejes transversales deben ser dinámicos y adaptables, de manera que se alineen con las necesidades de una sociedad cambiante, contribuyendo así a un aprendizaje más pertinente y significativo. Todo ello, impulsa la congruencia que nuestra universidad debe seguir desarrollando con el esfuerzo de adaptar la estructura educativa a las demandas de un mundo cada vez más cambiante.

3.8.1 Los ejes transversales en la estructura curricular de la BUAP

La transversalidad curricular es un enfoque que se fortalece desde la excelencia educativa en la BUAP, buscando abarcar una visión integral del contexto social actual donde se desarrolla la comunidad universitaria. Por lo tanto, la organización curricular integra ejes y criterios transversales cuyas características se visualizan desde un espacio de desarrollo y mejora continua a fin de generar una formación de habilidades transversales adquiridas a lo largo de la trayectoria académica, la transversalidad es visualizada de la siguiente forma:

> En el caso de la BUAP (2007), se planteó que la transversalidad curricular se daba dentro del diseño curricular, con asignaturas como proceso transversal denominado

> Formación General Universitaria (FGU), que conformaba asignaturas denominadas: Formación Humana y Social, Desarrollo de Habilidades para el Pensamiento Superior y Complejo, Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, las Lenguas y la Formación para la Investigación, así como también la Innovación y el Emprendimiento. La FGU sustituyó al Tronco Común Universitario (TCU) emanado en el Proyecto Fénix, que estaba vinculado al desarrollo valoral - actitudinal. (Moreno, Gomez, 2018, pp.23-24)

Dicho lo anterior, los ejes transversales se integraron a lo largo del currículo, con el propósito de fortalecer la formación integral de los estudiantes para que, sumado al desarrollo de conocimientos y habilidades disciplinares, en referencia al MUM, se integre un eje transversal más con el nombre de Innovación y Talento Emprendedor (ITE). Por lo que todos los ejes transversales propuestos tienen como elemento articulador un conjunto de dimensiones que tienen el propósito de orientar y dar sentido a los modos de elegir, presentar, organizar y vivir las diferentes actividades que coadyuven en la formación integral del estudiante y se conforman de la siguiente manera:

- Eje Transversal: Formación humana y social (FHS).
  - Dimensión de Educación Ético-Política.
  - Dimensión de Educación en Estética y en Arte.
  - Dimensión de Educación para la Salúd.
    - Cognitivo práctico: seminario, cursos, conferencias, foros, paneles, talleres, entre otros.
  - Socioafectivo o vivencial: conciertos, exposiciones, obras de teatro, danza, exposiciones, cine de arte, poesía, entre otros.
- Eje Transversal: Desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo (DHPC).
  - Dimensión de desarrollo de habilidades del pensamiento complejo
  - Solución de problemas y estrategias de aprendizaje cooperativo
  - Metacognición, procesos de reflexión e interiorización y exteriorización de conocimientos en la aplicación de actividades, la elaboración de procesos o proyectos que impacten a la comunidad.
- Eje Transversal: Desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología, la información y la comunicación (DHTIC).

    - Dimensión Digital
    - Dimensión Informacional
    - Dimensión Comunicativa
- Eje Transversal: Lenguas (LE).
    - Dimensión de Comunicación
    - Dimensión de Producción (Hablar y Escribir)
    - Dimensión de Comprensión (Escuchar y Leer)
- Eje Transversal: Educación para la investigación (EI).
    - Dimensión de Accesibilidad
    - Dimensión de la investigación Aplicada
- Eje Transversal: Innovación y Talento Emprendedor (ITE).
    - Dimensión de Proyectos con Impacto Social

> Con lo anterior, la estructura curricular debe contar con diversos tipos de actividades a desarrollar, por ejemplo, lo cognitivo-práctico que se puede ejemplificar con seminarios, cursos, conferencias, foros, paneles, talleres, entre otros; en lo socioafectivo o vivencial pueden ser los conciertos, exposiciones, obras de teatro, danza, cine de arte, poesía, entre otros. (BUAP, 2007, pp. 35-36)

La estructura curricular debe favorecer el desarrollo de habilidades, aptitudes y valores a través del conjunto de conocimientos que se brindan utilizando diversas estrategias cognitivas, tecnológicas, estructurales y de valores que permitan la aplicación en el contexto disciplinar de cada plan de estudios, propiciando que el estudiante adquiera lo necesario para su desarrollo integral.

> Estas unidades didácticas se constituyen en plataforma para el desarrollo de los ejes transversales. A través de ellas los estudiantes integran un conjunto de conocimientos en el orden de lo cognitivo, valoral, estético, comunicativo y de tecnología, cuya aplicación en el estudio de las asignaturas disciplinares, favorecen el desarrollo integral establecido en el perfil de egreso de la institución, poniendo énfasis en las habilidades establecidas en los pilares de la educación. (BUAP, 2006, pp. 36-37)

"Esta propuesta curricular tiene la ventaja de poder evolucionar para alcanzar una mayor flexibilidad e incorporar otras opciones más innovadoras y que respondan al desarrollo de la sociedad en su conjunto" (BUAP, 2006, p. 31). Por lo que la transversalidad en esta área del FGU ahora se explica más adelante en este unidad, con la

importancia de resaltar que es necesario al menos tres momentos en la trayectoria académica que den seguimiento al desarrollo de la formación integral del estudiantado con mediación docente, que realice una valoración y evaluación compartida con los estudiantes de las diferentes actividades relacionadas con los diferentes ejes transversales, además de buscar en academia que los ejes transversales estén actualizados conforme al contexto social actual.

3.8.2 Los criterios transversales

Los criterios transversales son lineamientos fundamentales que atraviesan e integran de manera vertical al plan de estudios. Su propósito principal es garantizar la coherencia y la conexión entre las diferentes asignaturas, promoviendo una formación integral que trascienda las divisiones disciplinarias tradicionales, estos principios se aplican de manera consistente en todas las etapas y niveles del proceso educativo.

Los criterios transversales en la arquitectura curricular fortalece la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo mediante una educación disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria y contextualizada. Estos criterios fomentan una visión holística del aprendizaje como respuesta ágil a las necesidades cambiantes del entorno, los cuales armonizan, con la Ley General de Educación Superior (LGES) y con el Sistema Nacional de Educación Superior (SNES).

Mediante los criterios, se atiende el compromiso con la responsabilidad social, la equidad social y de género, la inclusión, la interculturalidad, por mencionar algunos que puedan impactar en la formación integral del estudiante. En congruencia con la LGES, la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), establece siete criterios que se consideran orientadores y transversales, debido a que se proponen ofrecer una visión de la transformación del SNES y abarcar todos los ámbitos de evaluación y mejora continua. Estos criterios son los siguientes:

- Compromiso con la responsabilidad social,
- Equidad social y de género,
- Inclusión,
- Excelencia,
- Innovación social,
- Vanguardia e
- Interculturalidad. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 29)

Estos criterios abonan a la mejora continua institucional y de los planes de estudio, sobre todo, el desarrollo integral del estudiante, pudiendo contextualizar sus necesidades académicas y convertirlas en oportunidades de aprendizaje y desarrollo. A continuación, se presentan de manera general cada uno de los criterios orientadores del PNEAES mencionados en el documento del Marco General del SEAES:

3.8.2.1 **Compromiso con la responsabilidad social**

Dentro del criterio: compromiso con la responsabilidad social en el contexto de la educación superior resulta fundamental integrar en los planes de estudio una sólida ética de responsabilidad social, promoviendo la conciencia sobre temas sociales, económicos y ambientales, fortaleciendo el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones informadas que contribuyan al bienestar común:

> Este criterio se refiere a la forma en cómo la institución asume su responsabilidad y liderazgo social ante su propio contexto y las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas, con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad más justa, libre, incluyente y pacífica, así como al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional y nacional; y a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas y con la internacionalización solidaria (…). El compromiso con la responsabilidad social de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 30)

El criterio subraya la relevancia del compromiso de las instituciones de educación superior con la responsabilidad social, destacando su liderazgo en la promoción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible. Este compromiso debe evaluarse mediante la adecuación entre las expectativas de la sociedad y las acciones emprendidas y refiere la intercepción sobre las diversas problemáticas que rodean a la comunidad.

3.8.2.2 **Equidad social y de género**

El criterio de equidad social y de género es un ámbito de importancia, pero sobre todo representa una oportunidad para las IES, ya que a través del ejemplo se puede influenciar a la sociedad y apoyar el desarrollo de ésta. Para la BUAP, este criterio

aborda diversas temáticas de suma importancia y es una de las prioridades de acción. La descripción de este criterio se presenta a continuación:

> El criterio de equidad social se expresa en primera instancia en el incremento de las posibilidades de acceso a la educación superior. (…) La equidad de género es un criterio transversal a todos los anteriores que permite esclarecer la toma de decisiones en función de la equidad y respeto entre las personas, de tal forma que no prevalezcan los estereotipos y limitaciones culturales y políticos que tradicionalmente han asignado a ciertos roles femeninos o masculinos. De esta forma, la perspectiva de género permite construir condiciones equitativas para hombres y mujeres, así como para la diversidad de identidades y expresiones de género, orientaciones y características sexuales. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 31)

Por tanto, el criterio de equidad social en la educación superior garantiza el acceso igualitario para todas las personas, promoviendo una mayor inclusión y asegura que las decisiones se tomen con respeto y justicia, desafiando los estereotipos de género que históricamente han limitado a mujeres y hombres en roles específicos. Este criterio de equidad social y de género pretende promover las oportunidades de acceso al nivel superior de manera igualitaria, sin distinciones, procurando así el respeto a las personas desde la diversidad.

3.8.2.3 **Inclusión**

La inclusión se orienta a garantizar que las personas tengan acceso equitativo a las oportunidades y recursos disponibles en la comunidad. Es importante destacar que este principio se aplica también en el ámbito de la educación superior, asegurando un entorno en el cual cada individuo tenga la oportunidad de poder desarrollarse sin barreras discriminatorias demostrando sus conocimientos y habilidades precedentes, en cualquier área de conocimiento sin distinción de particularidades.

> El criterio de inclusión en la educación superior exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de la institución, de tal forma que ninguna persona sea excluida de la educación superior por motivo de su ingreso económico, su género, su raza, sus creencias o su edad, entre otras causas. Desde esta perspectiva, la inclusión implica tomar en consideración las características culturales y sociales del contexto de las IES, así como los derechos y características de los estudiantes, y de los

> actores educativos, para que todos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de realización. (Secretaría de la Educación Superior [SEP], 2023, p. 31)

Por lo que la BUAP en respeto de su autonomía considera implementar políticas y prácticas que promuevan la equidad y la diversidad, creando un entorno inclusivo y respetuoso en el que todos los miembros de la comunidad educativa puedan prosperar y contribuir plenamente. Así, la generación de estrategias que integren diversas perspectivas y experiencias enriquece el proceso educativo de las IES.

3.8.2.4 **Excelencia**

La excelencia en el nivel superior se define por la calidad académica y el rigor de sus programas de estudio, así como por la capacidad de las instituciones para fomentar un entorno innovador, que favorezca el pensamiento crítico y el crecimiento personal de la comunidad universitaria. En este sentido, el SEAES sostiene lo siguiente:

> (…) El criterio de excelencia educativa debe colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promover su mejoramiento integral constante y el máximo logro de su aprendizaje para desarrollar su pensamiento crítico, así como fortalecer los lazos entre escuela y comunidad (…) (Secretaría de la Educación Superior [SEP], 2023, p. 32)

Así, la excelencia se basa en el fortalecimiento del sistema educativo a través de servicios académicos y administrativos que denotan preeminencia en los procesos educativos y de gestión. Para Hirsch y Pérez (2022), la educación se entiende como un servicio, siendo la evaluación parte operativa del proceso, la cual está destinada a medir la calidad a través de diversos estándares. Por otro lado, la perspectiva crítica visualiza a la educación como un proceso formativo humano y argumentativo que se encuentra en contra de la mercantilización del proceso educativo.

Desde una perspectiva general, la excelencia se entiende como la medida en que una IES logra los objetivos definidos por ella misma, incluyendo también los fines que establece la LGES, para ofrecer recursos y oportunidades que impulsen acciones de investigación, promuevan la diversidad y la equidad, y preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos globales con habilidades blandas, habilidades duras y conocimientos actualizados.

3.8.2.5 **Vanguardia**

La vanguardia en la educación superior se manifiesta a través de la constante evolución de las acciones académicas y de gestión que transforman e integran el contexto educativo de manera dinámica. Este enfoque de vanguardia no solo implica la adopción de nuevos enfoques y metodologías, sino también la renovación de contenidos, así como la transformación de las formas tradicionales de abordar el conocimiento, tal y como se indica en la cita:

> La vanguardia educativa es un criterio que expresa la necesidad de avanzar hacia nuevos enfoques, metodologías, contenidos, para sentar las bases en función de la visión institucional. Expresa la capacidad de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales; en el contexto de estrategias hacia la internacionalización solidaria (…) (Secretaría de la Educación Superior [SEP], 2023, p. 113)

Un aspecto clave dentro del criterio de vanguardia no solo es la modernización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino contribuir al cierre de la brecha digital que persiste en muchas comunidades. En resumen, la vanguardia en la educación superior implica una renovación continua que integra innovaciones tecnológicas, científicas y educativas, transformando las instituciones en agentes de cambio que responden de manera efectiva a las necesidades de la sociedad, las cuales juegan un papel crucial en este proceso, habilitando un acceso más equitativo al conocimiento y asegurando que la educación superior siga siendo un motor de progreso en un mundo cada vez más interconectado digitalmente.

3.8.2.6 **Innovación social**

El criterio de innovación social se centra en la forma en la cual la educación influye de manera participativa en las diversas transformaciones sociales que se viven de acuerdo con el contexto. La innovación social influye en la colaboración con participantes externos y diversos proyectos específicos de impacto social que fomenten

y fortalezcan las capacidades y habilidades para una construcción social sólida y colaborativa. Así, la innovación social hace referencia a la resolución novedosa de problemáticas sociales, tal y como se menciona en la siguiente cita:

> El criterio de innovación social se refiere a la participación de la educación superior en los mecanismos de transformación de las relaciones sociales (instituciones, procesos, normas, etc.) a través de iniciativas concretas. El involucramiento de la educación superior en proceso de innovación social permite sinergizar las capacidades de las comunidades académicas con las de los actores, organizaciones y emprendimientos sociales externos en campos de interés común, a través de proyectos concretos, bajo nuevos enfoques de colaboración y corresponsabilidad orientados por valores sociales de equidad, solidaridad y justicia. (Secretaría de la Educación Superior [SEP], 2023, p. 34)

3.8.2.7 **Interculturalidad**

> La interculturalidad en la educación superior, (…) es un criterio que espera transformar a las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa. Muestra la importancia no sólo de tolerar, sino de aprender a vivir y a disfrutar las diferencias étnicas, sociales, culturales, religiosas y las que se dan entre naciones. Exige el respeto absoluto de los derechos humanos y de la identidad de todas las personas y del desarrollo de una cultura de paz y justicia. (Secretaría de la Educación Superior [SEP], 2023, p. 34)

La manera en la que el SEAES aborda el criterio de interculturalidad impulsa una integración verdadera en cuestión de las diferencias, ya que se exige un pleno respeto a los derechos humanos y a la identidad individual, así como el fomento de una cultura de paz y justicia procurando transformar a las instituciones educativas, principalmente de educación superior, en espacios inclusivos y equitativos. La manera de abordar la interculturalidad es diversa de acuerdo al contexto de cada institución, pero todas deben reflexionar sobre sus características únicas:

> (…) Así, los entornos académicos que asumen la interculturalidad llevan a cabo un cuidadoso examen de sus funciones, programas y procesos para fomentar el desarrollo de relaciones sociales y territoriales desde la diversidad lingüística y cultural, incorporando diversos sistemas de conocimiento y paradigmas de investigación,

> para legitimar distintos ambientes y métodos de aprendizaje; así como para erradicar las prácticas y transformar las estructuras institucionales que reproducen la exclusión y la marginación, incluyendo acciones afirmativas. (Secretaría de la Educación Superior [SEP], 2023, p. 35)

De esta manera, la interculturalidad es un criterio fundamental que abona a la mejora continua institucional, ya que propicia ambientes donde el respeto a la diversidad y a la cultura prevalecen y se transforman para enriquecer la estructura social de la institución. La promoción de la interculturalidad y la implementación de prácticas interculturales facilita el intercambio de ideas y experiencias favoreciendo espacios de mayor comprensión y empatía entre la comunidad universitaria.

3.8.3 Transversalidad de ejes y criterios en la organización e integración curricular.

Para la transversalidad de los ejes y criterios, cabe mencionar que estan en una actualización constante en la estructura curricular de la BUAP, para responder de manera eficaz a las necesidades sociales cambiantes y fortalecer la formación integral de los estudiantes acordes con los desafíos actuales. Mantenerlos ubicados con las demandas sociales garantiza una educación pertinente, innovadora y capaz de preparar profesionales con una visión crítica, ética y comprometida con su entorno.

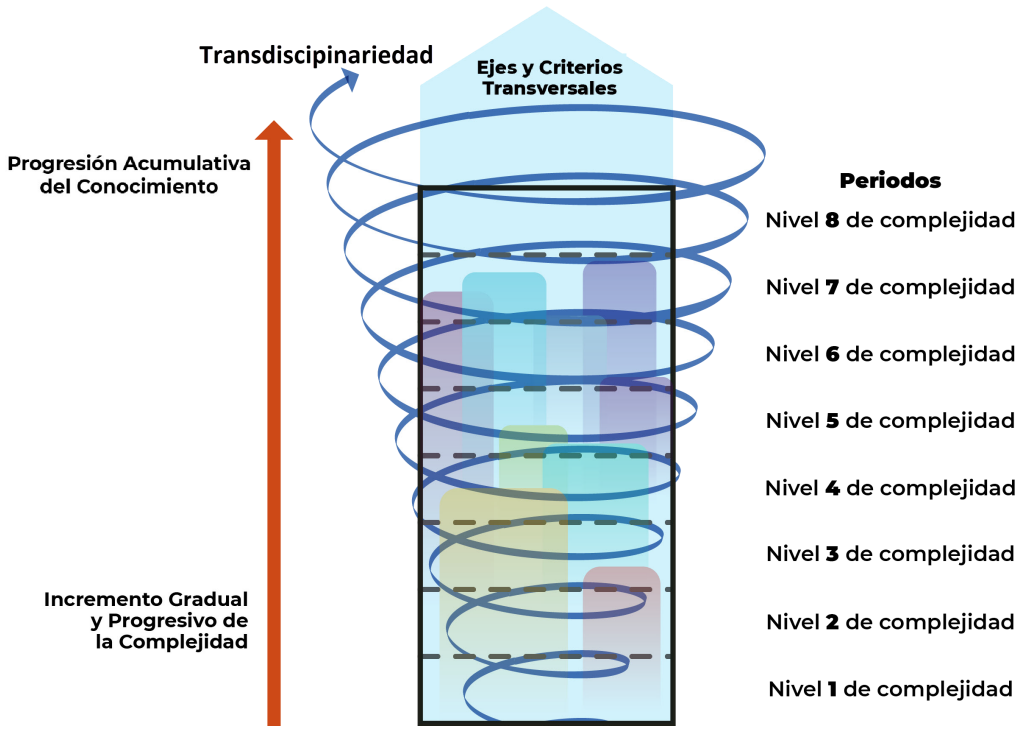
Esta integración constituye un ejercicio de reflexión sistemática donde se asegura de que los ejes y criterios transversales tales como la fomación humana y social, el desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología, la información y la comunicación, así como criterios de responsabilidad social, la sostenibilidad y la equidad no operen de forma aislada, sino como hilos conductores que atraviesan cada nivel de complejidad disciplinar, cada área de conocimiento y sus asignaturas. En este sentido, la articulación de estos ejes y criterios permite que el estudiante no solo acumule saberes, sino que desarrolle una consciencia histórica y ética sobre su impacto en el tejido social, cumpliendo así con el mandato de formar ciudadanos responsables capaces de transformar su realidad.

Es por esto que los ejes transversales descritos forman parte esencial de la trayectoria académica en la organización curricular de los planes de estudio, buscando que las actividades que se desarrollen dentro de estos ejes transversales, las Unidades Académicas y las dependencias administrativas universitarias, sean partícipes en el

desarrollo de las mismas y que se implemente un plan de mejora continua con el apoyo de asignaturas de seguimiento docente que responda al desarrollo integral del estudiantado en lo social, cultural y económico en beneficio de la comunidad local, nacional e internacional dentro de una Formación General Universitaria (FGU).

Cabe mencionar que la trayectoria que sigan los diversos lineamientos y normativas nacionales e internacionales, dentro de la BUAP, dependerá de las necesidades específicas que surjan, en pleno respeto a su autonomía. Por lo que, retomando la organización curricular, ya correlacionada, de manera integral, en la relación vertical y horizontal, estos ejes y criterios transversales son integrados tal como se muestra en la figura 3.7.

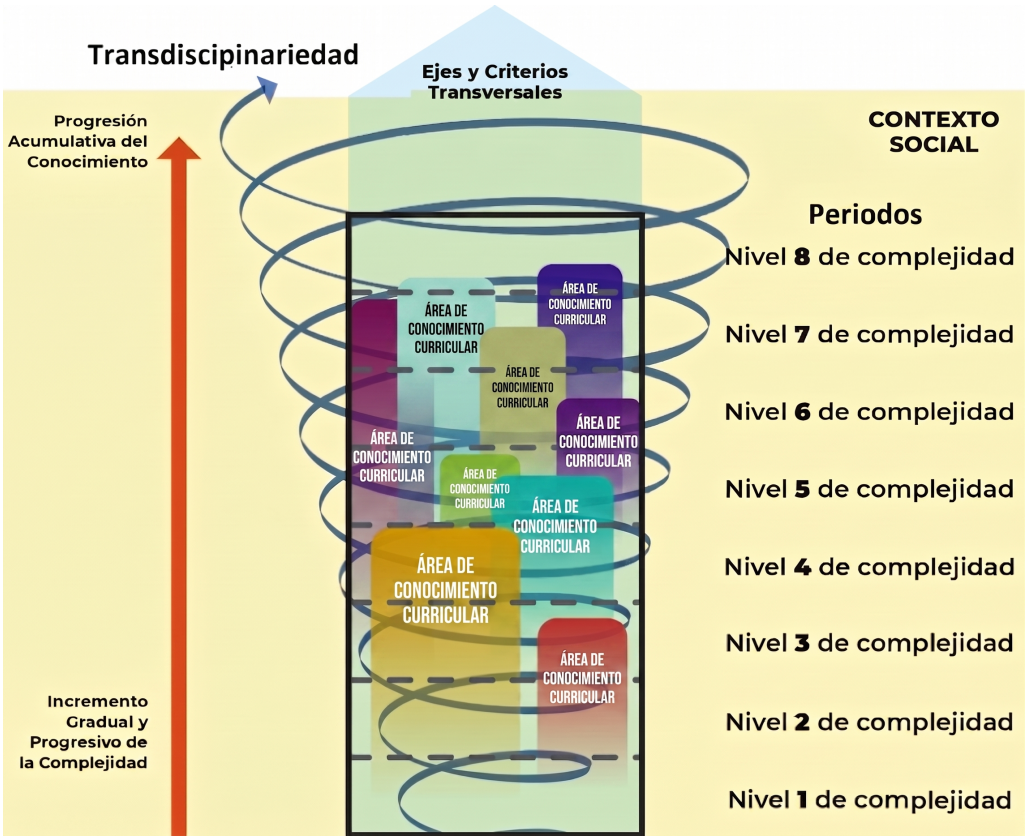
Figura 3.7. *Organización e integración curricular correlacional y transversal, horizontal y vertical, con ejes y criterios transversales*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

La figura 3.7 nos muestra una organización curricular lógica de los saberes y contenidos correlacionada tanto en lo horizontal, como en lo vertical, así como también psicológica de las experiencias de aprendizaje, asegurando un incremento gradual y progresivo en los diferentes niveles de complejidad en las áreas del conocimiento curriculares (ACC), dando como resultado los periodos escolares. De forma transversal se puede observar como se desarrollan los ejes y criterios transversales en la trayectoria académica transdisciplinar sin ser excluyentes los unos de los otros, observe la siguiente figura para tener más detalle.

Figura 3.8. *Organización e integración curricular correlacional y transversal, horizontal y vertical, con ejes y criterios transversales en convivencia*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Los ejes y criterios transversales se desarrollan en cada Área de Conocimiento Curricular y sus asignaturas, estos conviven en cada una de ellas y se van desarrollando en toda la trayectoria académica, estableciendo un equilibrio entre la teoría y la práctica. Una estructura curricular bien definida asegura la coherencia interna del programa, facilita la progresión del aprendizaje de manera gradual en su complejidad y garantiza la concordancia con las demandas del contexto académico, profesional y social, promoviendo una educación integral y de excelencia con transdisciplinariedad. Por lo que ahora es importante la ubicación de las asignaturas.

La organización e integración curricular correlacional y transversal, de forma horizontal y vertical, que incorpore a los Ejes y criterios transversales, surge en el ordenamiento de las asignaturas en cada Área de Conocimiento Curricular, es muy importante y debe ser discutido por la CDESCUA, con la finalidad de buscar una ruta ideal en la trayectoria académica del estudiante, para lograrlo es necesario describir las asignaturas que integran los planes de estudio de la BUAP, en la malla curricular.

3.9

La malla curricular

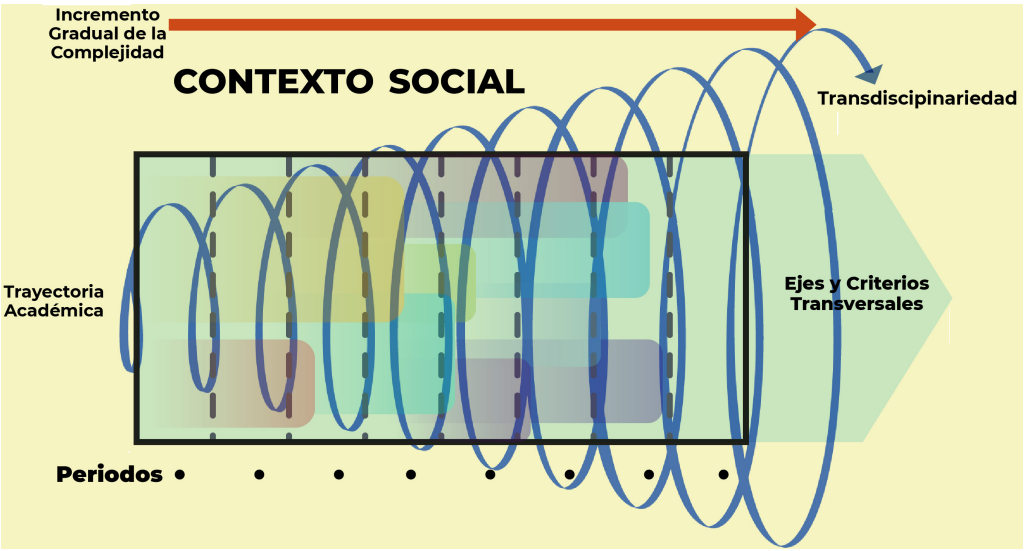
La malla curricular es un esquema estructurado que tiene el fin de organizar las diversas Áreas de Conocimiento Curricular y las asignaturas que los estudiantes deben cubrir a lo largo del plan de estudios. Este esquema sirve, principalmente, como una guía para que el estudiante identifique sus asignaturas, cuales son primero y cuales son posteriores conforme a su orden de su nivel de complejidad, lo que le permitirá adquiera los conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores dentro de la disciplina a estudiar. Según García (2017), una malla curricular no solo incluye asignaturas obligatorias sino también debe incluir asignaturas de carácter optativo, de modo que esté diseñada para guiar el proceso de aprendizaje de manera progresiva y sea coherente con los objetivos educativos del programa.

De acuerdo con Pérez y Rodríguez (2020), la planificación curricular tiene como objetivo garantizar que los estudiantes adquieran una comprensión integral y coherente con su campo de estudio. Únicamente con la finalidad de simplificar la comprensión visual, la organización e integración curricular correlacional y transversal, de forma horizontal y vertical, con los Ejes y criterios transversales, se girará 90 grados

para facilitar el ordenamiento de las áreas del conocimiento curricular y los niveles educativos y así lograr una ruta ideal en la trayectoria académica del estudiante.

Al rotar el esquema, responde a una optimización visual de la arquitectura curricular, permitiendo la lectura de la malla en una relación directa con la temporalidad y la progresión del aprendizaje de izquierda a derecha más nítida de la intersección entre los contenidos disciplinares y los ejes transversales. Este ajuste estético, permite proyectar con mayor claridad la ruta ideal de formación para el estudiante y asegura que la complejidad en el diseño o rediseño de la arquitectura curricular sea accesible para los actores encargados de su implementación y evaluación.

Figura 3.9. *Giro de 90° de la organización e integración curricular correlacional y transversal, horizontal y vertical, con ejes y criterios transversales en convivencia.*

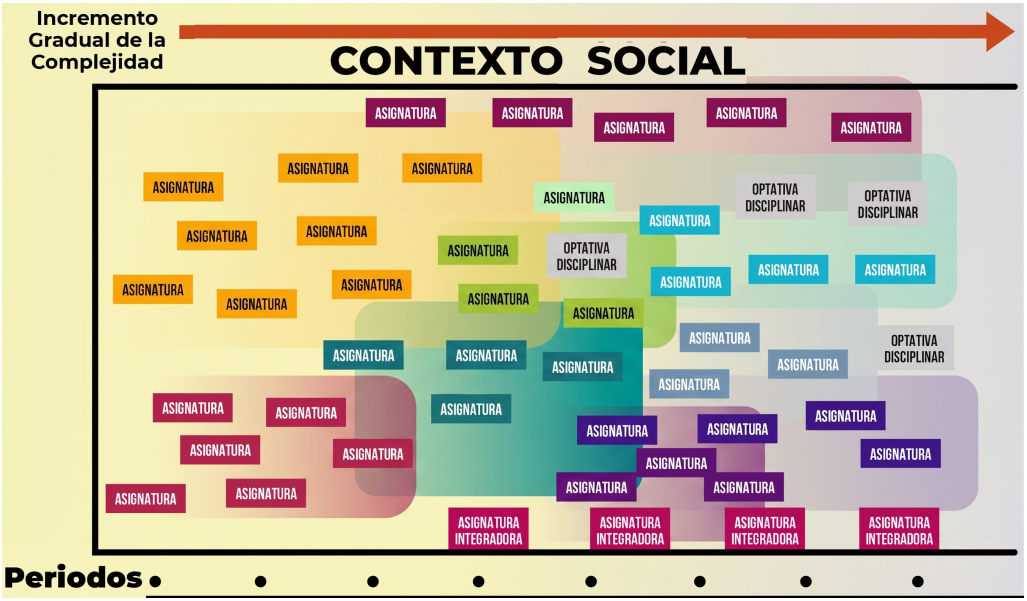


Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026

Esta representación dará pie a la malla curricular en donde se representen las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC) que permitan una transición lógica y gradual de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria académica, donde puedan adaptarse a las necesidades y demandas del contexto social, laboral, educativo y productivo. Autores como Rodríguez (2021), remarcan que la malla curricular debe visualizarse como una herramienta dinámica que evoluciona a fin de asegurar que el egresado pueda estar bien preparado en su disciplina de modo que pueda enfrentar los retos

del ámbito profesional. Además, este mismo autor pone énfasis en la promoción de un enfoque interdisciplinario y transversal, lo que concuerda con la organización e integración curricular mostrada en la figura 3.9 de tal manera que permita a los estudiantes integrar conocimientos de diversas áreas menciona el autor y que fortalezcan su desarrollo personal, social y disciplinar, de tal forma que la malla curricular sea pertinente en el contexto social. Por lo que sumamos un ejemplo de Áreas de Conocimiento Curriculares que integren sus asignaturas en esta representación gráfica, como se muestra en la figura 3.10.

Figura 3.10. *Malla curricular en su representación gráfica con Áreas de Conocimiento Curricular y asignaturas con la finalidad de dar un ejemplo.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Así, la malla curricular resulta clave en la organización y estructuración de los procesos educativos para proporcionar una guía clara y coherente de fácil comprensión donde se distingue los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarias dentro de cada asignatura de cada ACC a través de su estructura flexible, dinámica, transversal y adaptativa, visualizando su carácter progresivo en los diferentes niveles de complejidad en el desarrollo integral del estudiante.

Se determina la ponderación de cada ACC en su organización secuencial dentro de la malla curricular, determinando el conjunto de asignaturas especificando su carga horaria destinada a teoría, práctica y trabajo independiente, asegurando un equilibrio que permita desarrollar tanto el conocimiento conceptual, las habilidades blandas, las habilidades duras y el aprendizaje autónomo. Vea la figura 3.11 para iniciar solamente con las áreas de conocimientos curriculares para explicar el proceso.

Figura 3.11. *Ponderación de las áreas de conocimientos curriculares.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

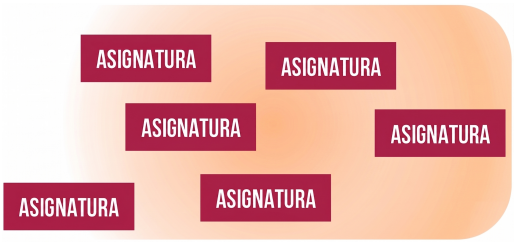
En la figura 3.11, se observa que las ACC se desarrollan a lo largo de la trayectoria académica y que en algún momento de tiempo se muestran entrelazadas, denotando multidisciplinariedad e interdisciplinariedad. Cuando en común acuerdo en cada CDESCUA, las dimensiones de cada una de las ACC sean las necesarias, se podrán iniciar el análsis con cada una de las asignaturas que conforman a cada ACC, tal como se explica al lector en la siguiente sección.

3.9.1 Ubicación y definición del programa de asignatura en malla curricular

Con relación a la organización e integración curricular horizontal, se visualizan las asignaturas que tiene una complejidad similar, con la que se busca agrupar para formar los periodos escolares, es por ello que, continuando con la representación gráfica como ejemplo de una Malla Curricular, explicaremos cómo se ubica y se

construye una asignatura dentro de la malla curricular, por lo que en la figura 3.12 se muestra un conjunto de asignaturas que conforman una ACC.

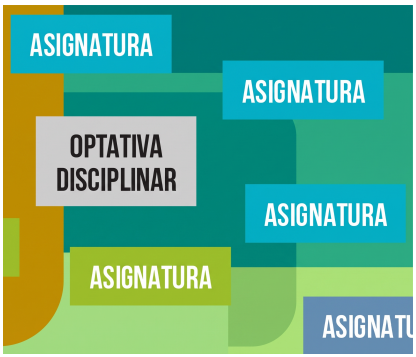
Figura 3.12. *Asignaturas que integran un área de conocimientos curricular*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

En la figura 3.12 en el lado izquierdo están las asignaturas que representan una complejidad inicial en la trayectoria académica, conforme se va desarrollando la progresión acumulativa del conocimiento hacia la derecha encontramos asignaturas con un nivel cada vez mayor de complejidad, siendo así la asignatura ubicada más a la derecha la más compleja de esta área de conocimiento.

Figura 3.13. *Asignaturas que trastocan dos o más áreas de conocimiento curricular.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Esta sección del esquema, la figura 3.13 presenta con diferentes tonalidades, lo que visualmente simboliza la convergencia de diversas Áreas de Conocimiento Curricular (ACC). Dicha combinación denota una profunda articulación multidisciplinaria e interdisciplinaria en las asignaturas que tocan dos o más ACC, sugiriendo que en este tipo de asignaturas no solo se yuxtaponen saberes, sino que se integran activamente.

Asimismo, se observa que este bloque posee el mayor nivel de complejidad taxonómica, exigiendo al estudiante una integración de conocimientos y habilidades superiores para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en este tramo de la trayectoria académica.

Cada una de las asignaturas se definen como Asignaturas Disciplinares Obligatorias y/o Optativas, y Optativas Complementarias, con el fin de permitir a los estudiantes construir trayectorias académicas personalizadas, garantizando una formación integral acorde a sus metas profesionales; las asignaturas pueden tener mediación tecnológica, fomentando un aprendizaje autónomo, flexible y adaptable a las necesidades y contextos de los estudiantes, como el aprendizaje situado o el seguimiento académico, con el fin de brindar acompañamiento continuo al estudiante en sus actividades formativas en diferentes escenarios de desarrollo. Una vez seleccionada la asignatura, se define su constitución con los siguientes elementos:

- Nombre de la Asignatura. Nombre descriptivo de la materia a cursar.
- Tipo de Asignatura. Es el tipo de asignatura definida como Virtual (V), Presencial (P), o Mixta (M) que implica que la asignatura puede impartirse tanto presencial como virtual o mediadas por tecnología.
- Horas de Mediación Docente
- Horas Teóricas a la Semana, HTS. Total de horas teóricas de la asignatura impartidas en la semana.
- Horas prácticas a la semana, HPS. Total de horas prácticas de la asignatura impartidas en la semana.
- Total de Horas por Semana. Suma de las horas de mediación docente impartidas de la asignatura en la semana.
- Horas de Trabajo Independiente por Periodo. Horas de trabajo independiente que realiza el estudiante en diferentes actividades del proceso educativo a lo largo del periodo escolar.
- Total de Horas por Periodo. Total de horas por semana multiplicado por 18 semanas que integran el periodo, más las horas de trabajo independiente.
- Total de Créditos. Es el cálculo de dividir el total de horas por periodo con las horas definidas en SNAATCA equivalentes a un crédito, recordando que la cantidad es colocada en cifras enteras como ya se mencionó.

- Requisitos. Son las claves de las asignaturas de semestres anteriores que fungen como requisitos para cursar la asignatura que se está definiendo.

El último punto por definir a partir de la anterior lista, es la ubicación del semestre en el que la asignatura se integra en este proceso de estructuración curricular, para lograr la ubicación debemos volver a nuestra organización curricular, para que posterior a ello se inicie con la división de los niveles necesarios en el incremento gradual de la complejidad de manera vertical, tal como se muestra a continuación en un ejemplo que solo es representativo del proceso. Como se observa en la figura 3.10, la progresión acumulativa del conocimiento y el incremento gradual de la complejidad va a lo largo de la trayectoria académica.

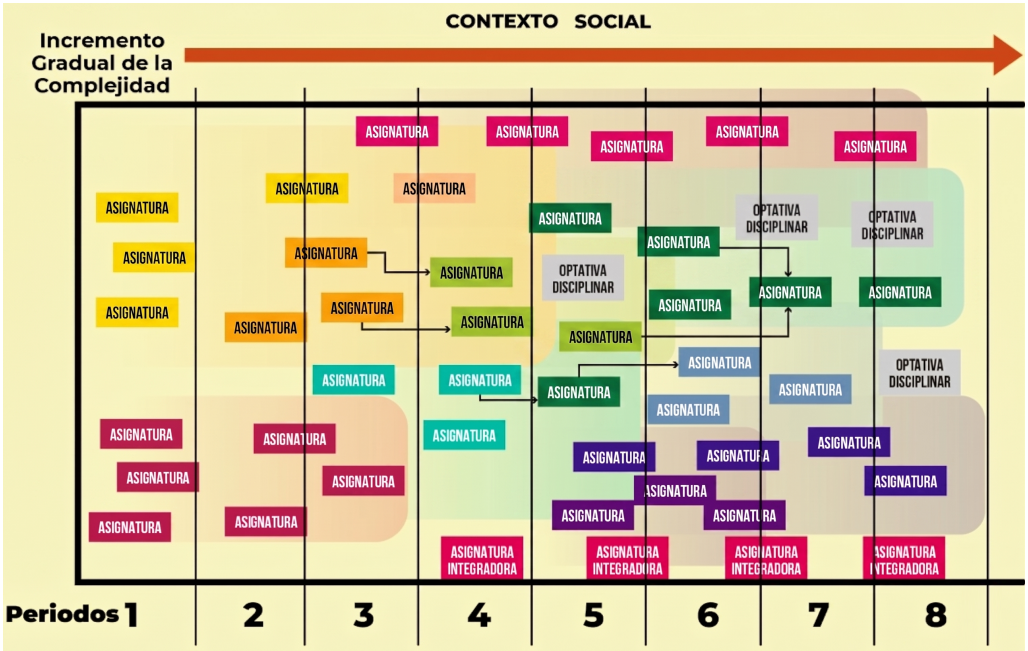
Como lo analizamos en la organización curricular, en la representación gráfica de la malla curricular, las Áreas de Conocimiento Curricular se ubican de manera horizontal, unas más hacía el nivel iniciales y otras más hacia niveles formativo disciplinares o de especialidad, dependiendo del contexto que define el área de conocimiento, la planificación que presentan las asignaturas organizadas cronológicamente se van dando en el mismo sentido del incremento de la complejidad.

Lo anterior siempre es buscando que los estudiantes cursen durante su formación académica con una ruta ideal propuesta, distribuyendo las asignaturas a lo largo de los periodos escolares que representa el incremento de cada nivel, lo que la CDESCUA puede representar colocando divisiones verticales de izquierda a derecha para dividir los periodos, tomando en cuenta las siguientes recomendaciones del SNAATCA:

- Licenciatura.
- Técnico superior universitario
- Profesional asociado
- Otros equivalentes
- Periodo estimado de estudios de 3 a 4 años.
- Mínimo de 4,800 horas
- 300 créditos académicos a cubrir.
- Periodo estimado de estudios de 2 a 3 años
- Mínimo de 2,880 horas
- 180 créditos académicos a cubrir.

En la representación gráfica la división de semestres se puede ir trabajando de la siguiente manera.

Figura 3.14. *Ejemplo de definición de periodos escolares*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La figura 3.14 muestra cómo se divide el periodo escolar, se muestran ocho periodos en la representación gráfica, en el primer periodo están integradas seis asignaturas, cada asignatura con sus horas y créditos, además de su vigencia, lo que nos daría un total de horas y créditos por semana, para definir la cantidad máxima de asignaturas por periodo escolar se describe las siguientes recomendaciones a consideración de CDESCUA:

- Las horas máximas de carga académica no deben rebasar las 40 por semana.
- Se recomienda tener una cantidad libre de horas a la semana para realizar tareas, investigaciones, trabajos y actividades académicas.

Con lo anterior, se define el número del semestre en el que se ubica la asignatura dentro de la malla curricular en su respectiva áreas del conocimiento. Se inicia por construir la malla curricular de forma gráfica para facilitar la progresión académica con un orden lógico y adecuado en cada etapa formativa. Al definir cada asignatura, se podrá visualizar las opciones de modalidad que comprende educación superior

(Modalidad Escolarizada, Modalidad No Escolarizada o Modalidad Mixta) para cursar las asignaturas o módulos que integran un plan de estudios.

- Unidad Académica
- Modalidad educativa
- Título que se otorga
- Créditos mínimos y máximos para la obtención del título.
- Horas mínimas y máximas para la obtención del título.

Las horas y créditos máximos en el plan de estudios es la suma de los créditos que contemplan el total de las asignaturas que integran la malla curricular, más los créditos de las optativas complementarias visualizadas por la CDESCUA. Las asignaturas se visualizan distribuidas a lo largo de los semestres o periodos en la malla curricular, se especifican los prerrequisitos, la secuencia lógica y las interrelaciones entre las diferentes ACC. Esta herramienta permite a estudiantes, docentes y administradores académicos entender de manera clara y accesible el recorrido formativo, facilitando la planificación y seguimiento del proceso educativo, esto también se representa como una Relación de Asignaturas por Niveles de Formación, Horas Teoría, Práctica y de Trabajo Independiente, como se muestra a continuación en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. *Ejemplo de relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente*

No	Clave	Nombre de Asignatura	Semestre	Tipo de Asignatura	Horas de Mediación Docente		Total de Horas por Semana	Horas de Trabajo Independiente por Periodo	Total de Horas por Periodo	Total de Créditos	Requisitos
					HTS	HPS					
Área de Formación General Universitaria											
1		Introducción a la Formación General Universitaria	1	P con mediación tecnológica	1	2	3	16	70	4	S/R
Subtotal Área de Formación General Universitaria					1	2	3	16	70	4	
Área de Conocimiento Curricular X											
1											
2											
Subtotal Área de Conocimiento Curricular X											

Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026. Nota: El cálculo se realizó con 16 horas equivalente a 1 crédito, sin embargo esto puede cambiar por actualizaciones del SNAATCA.

En la en la tabla 3.1 se muestra solo como ejemplo la manera en la que se llena la información de cada una de las asignaturas con respecto al Área de Conocimiento Curricular en donde se integra. El ejemplo muestra la asignatura de integración del estudiante a la vida universitaria llamada Introducción a la Formación General Universitaria, donde se especifica su ubicación en los primeros niveles dentro del área de Formación General Universitaria, es impartida en su ruta ideal en el primer semestre, el tipo de asignatura es presencial con mediación tecnológica, las horas teóricas a la semana es de 1 hora, las horas prácticas a la semana son de 2 horas, dando un total de 3 horas por semana con mediación docente, cuenta con 16 horas de trabajo independiente por periodo, dando un total de 70 horas por periodo, haciendo el cálculo corresponde a 4 créditos; por último, se aprecia que la asignatura no cuenta con requisitos. En el renglón consecutivo abajo de la información de la asignatura se suman los subtotales del área de la Formación General Universitaria. Recuerde que el cálculo se realizó con 1 crédito equivalente a 16 horas, esto puede cambiar por actualizaciones en el SNAATCA.

Con respecto a lo tabla 3.1, se muestra también en los renglones subsecuentes al ejemplo, un Área de Conocimiento Curricular sin nombre (X), que la CDESCUA puede definir, con el listado de las asignaturas que la integran, al final se suma nuevamente los subtotales de horas y créditos. Al término de realizar la estructura curricular y llegar a la malla curricular, podemos nuevamente trabajar con relación al anexo 3, que referencia el documento de la malla curricular como una relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente.

El contenido de un programa de asignatura incluye una descripción detallada de los temas y subtemas que se abordarán, establece los métodos de enseñanza y aprendizaje que se emplearán en el curso, al describir estos métodos, el programa proporciona una visión clara de cómo se facilitará el aprendizaje y qué tipo de participación se espera de los estudiantes. Esta información es crucial para que los estudiantes entiendan cómo se evaluará su rendimiento y qué habilidades deberán desarrollar. El programa de asignatura también especifica los criterios y el porcentaje a considerar en la evaluación, detallando cómo se medirán los logros de los estudiantes. Esto incluye una descripción de las pruebas, exámenes, proyectos, presentaciones y cualquier otro tipo de evaluación que se utilizará para asignar calificaciones. Al ser transparente con los criterios y métodos de evaluación, el programa de asignatura asegura que los estudiantes estén al tanto de lo que se requiere para

tener éxito en el curso, promoviendo así una evaluación justa, objetiva y cualitativa que al final demuestra el aporte al perfil de egreso y profesional en la apropiación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que pretende lograr el Programa de Asignatura. Es pertinente mencionar que la modificación y/o actualización de la asignatura es más ágil para responder a las necesidades sociales.

3.9.2 Ejes y criterios transversales en los programas de asignatura

Dentro del Programa de Asignatura, se cuenta con la incorporación de los Ejes Transversales y de los Criterios Transversales del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CT-SEAES) implica la selección de uno o varios criterios específicos para cada asignatura, de los cuales se eligen las acciones correspondientes y que describen cómo contribuyen al desarrollo del perfil de egreso y al objetivo de la asignatura, ahora bien es posible que en cada actualización del programa de asignatura se incorporen más acciones, ver el formato del Programa de Asignatura que se puede observar en el anexo 4.

Lo anterior, da oportunidad de valorar las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en los programas de asignatura, además de tener una posible correlación con las acciones propuestas en los CT-SEAES, ya que puede empatar en la búsqueda de responder a una necesidad en específico del contexto social y la pertinencia académica. Para ejemplificar se muestran, a continuación, ejemplos de los rasgos del perfil de egreso que pueden identificarse con el criterio "Innovación social".

Tabla 3.2. *Acción y rasgos relacionados con Innovación social de los Criterios Transversales del SEAES.*

COMPROMISO CON LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
Impulso a la colaboración, comprensión y diálogo entre los diversos actores de la sociedad. Reconocimiento y priorización de las necesidades de las personas y sus comunidades, para el diseño de proyectos innovadores. Promoción de la participación en proyectos de transformación comunitaria y social. Competencia para formar parte de proyectos que permitan la transformación social. Colaboración con iniciativas ciudadanas enfocadas a la participación, emancipación y desarrollo de autonomía de grupos vulnerables o marginados. Participación en proyectos de protección al medio ambiente y al desarrollo sostenible. Generación de conocimiento enfocado a fomentar una cultura de paz desde cada una de las profesiones. Disposición a usar el diálogo como espacio para la reflexión y la acción social que posibilita los cambios sociales que se necesiten

Fuente: Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 42

La tabla 3.2 tiene por objeto brindar un ejemplo sobre los criterios del SEAES para identificarlos dentro del perfil de egreso de los planes de estudio y valorar las acciones de mejora en el diseño y rediseño curricular, de lo que podría considerarse para definir más detalladamente cada criterio en el marco de los perfiles de egreso de los planes de estudio y no son limitativos. En el anexo 5 se incorporan las acciones y rasgos orientadores por cada uno de los CT-SEAES. La propuesta para evaluar la existencia o pertinencia de los rasgos de los CT-SEAES en el perfil de egreso, es realizar un proceso de análisis a través de la tabla 3.3 para valorar la correlación de las acciones y rasgos del perfil de egreso que se propone en el diseño y rediseño curricular.

Tabla 3.3. *Correlación con los criterios del SEAES*

Criterios SEAES	Acciones y rasgos orientadores	Contribución con el Perfil de Egreso
Ejemplo: Innovación social	Descripción de una o más acciones del criterio Innovación social	Explicación breve de las actividades de enseñanza-aprendizaje en relación con las acciones y rasgos orientadores

Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La tabla 3.3 permite correlacionar el criterio transversal del SEAES con las acciones y rasgos del perfil de egreso; en ellos, se puede identificar la contribución con el perfil de egreso de cada grupo de acciones que se realizan en los criterios transversales que resulte del diseño y rediseño curricular. A continuación se presenta un ejemplo de correlación con una asignatura disciplinar del área formativa en el plan de estudios de la Licenciatura en Ingeniería Biomédica de la Facultad de Ciencias de la Electrónica, llamada "Biomecánica I", correlacionadas con los criterios transversales del SEAES. En la Tabla 3.4, se puede apreciar parte del contenido temático actualizado al periodo de Primavera 2025 de la asignatura disciplinar.

Tabla 3.4. *Parte del contenido temático de la asignatura de Biomecánica I.*

Unidad de Aprendizaje: Elementos finitos aplicados a la biomecánica.
Contenido Temático: 5.1. Introducción a los elementos finitos. 5.2. Estudio de los elementos finitos aplicados al sistema musculoesquelético. 5.3. Aplicación del análisis 3D de elementos finitos (…)

Fuente: CDESCUA de Ingeniería Biomédica, BUAP, 2024.

En la tabla 3.4, se detallan algunos temas del contenido de la asignatura de "Biomédica I", en la unidad de aprendizaje: Elementos finitos aplicados a la biomecánica, en la cual se tienen actividades de aprendizaje que se pueden correlacionar con alguno de los criterio del SEAES de la tabla 3.3, por lo que la academia selecciona una o algunas acciones y se coloca la información en la tabla 3.4. Por lo que en la tabla 3.5, se describe una acción y los rasgos del perfil de egreso posibles de la "Licenciatura de Ingeniería en Biomédica" que se relacionan con el criterio de "Innovación social", el cual promueve la incorporación de innovaciones pedagógicas y sociales.

Tabla 3.5. *Ejemplo de correlación con los criterios del SEAES con la asignatura de Biomecánica I de la Licenciatura en Ingeniería Biomédica.*

Criterios SEAES	**Acciones Orientadoras**	**Contribución con el Perfil de Egreso**
Innovación social	Promoción de la participación en proyectos de transformación comunitaria y social.	Desarrolla habilidades de investigación e innovación, esenciales para que los egresados puedan generar soluciones innovadoras que mejoren los procesos en el sector de la salud y diseñar nuevos dispositivos médicos.

Fuente: Facultad de Ciencias de la Electrónica, BUAP, 2026.

La Licenciatura en Ingeniería Biomédica se relaciona en el ejemplo de la tabla 3.5 en la acción orientadora del criterio de Innovación social en la acción orientadora de Promoción de la participación en proyectos de transformación comunitaria y social, al hacer una contribución en el perfil de egreso donde la academia acuerda desarrollar habilidades de investigación e innovación que generan soluciones innovadoras que mejoren los procesos en el sector de la salud y también diseñar nuevos dispositivos médicos.

Como resultado del proceso de autoevaluación institucional que realizó la BUAP en el marco de la Convocatoria del SEAES en 2023, se concluye que existe una alta correlación entre los ejes transversales del MUM con los siete criterios orientadores del SEAES; sin embargo, aún se debe trabajar más en la evaluación de aprendizajes, así como en el diseño y actualización de acciones formativas acordes al contexto de Puebla y la región, para asegurar que las acciones de formación integral de estudiantes y egresados sean pertinentes ante la sociedad.

El SEAES, creado bajo la Ley General de Educación Superior (LGES), establece un marco integral para la evaluación de la mejora continua de instituciones, planes de estudio, docentes y estudiantes. Su enfoque no se limita únicamente a los aspectos académicos, sino que, también abarca los procesos de gestión, planeación, vinculación y administración, considerando tanto el contexto nacional, como las particularidades de cada subsistema educativo.

La malla curricular facilita visualizar, comprender, reconocer e identificar la progresión académica de los estudiantes, garantizando que los contenidos se imparten con un orden lógico y adecuado a los conocimientos y habilidades esperadas en cada etapa formativa, desde los fundamentos hasta la especialización.

3.10

Flexibilidad curricular

La flexibilidad en una visión práctica como lo menciona Díaz (2006), se manifiesta tanto a nivel individual como sistémico, representa la habilidad de adquirir conocimientos diversos y novedosos según sus necesidades a lo largo de la vida; en los sistemas educativos, implica la capacidad de ajustarse a contextos cambiantes y demandas emergentes, ofreciendo aprendizajes diversificados.

Por lo tanto, la flexibilidad curricular articula diversas áreas para construir una trayectoria formativa que responda a los intereses y necesidades de la práctica profesional del estudiante en un mundo en constante cambio, esta flexibilidad como lo menciona Nieto (2002) a continuación, se aplica en los ámbitos académico, curricular, pedagógico y administrativo.

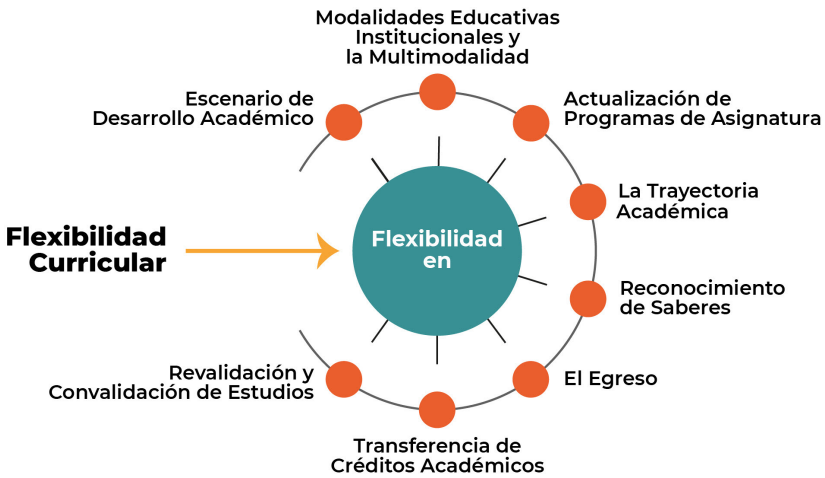
> La flexibilidad académica. Se refiere al grado de apertura de las formas de organización y formas de relación de las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores, mecanismos de comunicación y coordinación entre ellas, etc. (…). La flexibilidad curricular incluye las formas de organización de los currículos, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, etc. según sea la manera de clasificar y organizar los contenidos. (…). La flexibilidad pedagógica se refiere al grado de plasticidad y diversidad de las formas de relación en una institución escolar o en una tradición académico - profesional específica. Incluye la forma como se organiza el aprendizaje, los roles que asumen los profesores y estudiantes, los apoyos con que cuentan, las formas de evaluación y

> calificación, los materiales y medios disponibles, los espacios clásicos de formación, etc. etc. (…). La flexibilidad administrativa. Es el conjunto de procedimientos, normas y estilos de planeación, evaluación y gestión de todo lo anterior. Incluye desde los reglamentos que tienen que ver con los nombramientos de los profesores y las actividades deseables. (Nieto, 2002, pp. 10-11)

La flexibilidad curricular en la educación superior se define como un enfoque estratégico orientado a la adaptación de los planes de estudio para responder de manera dinámica a las necesidades específicas de los estudiantes, las demandas del entorno socioeconómico y los avances disciplinares.

Esto promueve estructuras académicas versátiles que integran escenarios de desarrollo diversificados, en diferentes modalidades educativas, la multimodalidad (presencial, híbrida o en línea), facilitando el desarrollo de trayectorias académicas personalizadas. Además, incorpora mecanismos de reconocimiento de saberes previos formales e informales, procesos de titulación flexibles, revalidación y convalidación de créditos académicos y transferencia de créditos entre instituciones. Como se muestra a continuación.

Figura 3.15. *Imagen representativa de la flexibilidad curricular en la BUAP*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Como se muestra en la figura 3.15, la flexibilidad requiere la incorporación de perfiles de egreso innovadores que prioricen la versatilidad y la capacidad de adaptación ante las cambiantes demandas del mercado laboral y la sociedad, se da pie

a considerar las estrategias educativas que pueden incorporarse en los planes de estudio con el desarrollo de escenarios académicos, lo que implica la selección de una modalidad educativa y el desarrollo de asignaturas con multimodalidad, para que las y los estudiantes puedan optar una trayectoría académica, según sus intereses y necesidades de formación que requieran fortalecer, además de la movilidad entre instituciones nacionales y extranjeras.

La flexibilidad curricular busca empoderar a los estudiantes, fomentar su autonomía y prepararlos para su egreso y su incorporación a un mundo en constante cambio, no sólo se trata de asegurar la coherencia interna de los planes de estudio, sino también, se busca una flexibilidad curricular que permita atender las necesidades de los estudiantes y las demandas que la sociedad exige.

3.10.1 Escenario de desarrollo académico.

Los Escenarios de Desarrollo Académico constituyen espacios de análisis, proyección y acción que permiten estudiar y planificar el crecimiento de las comunidades, organizaciones o individuos en contextos específicos. Estos escenarios de desarrollo se pueden generar en bibliotecas, cafeterías, auditorios, teatros, jardines, entre otros (BUAP, 2007), los cuales puedan emerger de manera flexible en la forma de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para el quehacer académico, los escenarios integran una visión sistémica y de prospectiva, que a través de estos, se identifican necesidades, recursos y potencialidades, como lo describe el MUM.

> El proceso aprendizaje-enseñanza no se circunscribe solamente a la relación entre los actores del hecho educativo que tienen en el aula. El entorno visto como infraestructura y apoyo académico tiene un fuerte impacto en el desarrollo del estudiante y la conclusión de sus estudios. (BUAP, 2007, p. 105)

Por lo tanto, en el ámbito académico y profesional, los escenarios de desarrollo son herramientas clave para la planificación estratégica académica, al permitir explorar alternativas de crecimiento a corto, mediano y largo plazo. Se apoyan en metodologías multi e interdisciplinarias que combinan investigación teórica con aplicaciones prácticas, favoreciendo un desarrollo integral en los procesos cognitivos.

Estos escenarios deben concebirse como una oportunidad de tener una comprensión profunda de las dinámicas contextuales, que faciliten la construcción de

soluciones innovadoras y adaptadas a las particularidades de cada entorno (Godet, 2001 y Rist, 2002). La BUAP describe a los escenarios de desarrollo como sigue:

> (…) ante la necesidad de integrar en un esquema explicativo a la educación y al desarrollo, al conocimiento y a la acción, a los contextos y a los procesos mentales, se presenta en este documento el concepto de escenarios de desarrollo como aquellos en los que se despliegan actividades individuales y socialmente significativas que presentan verdaderos instrumentos de mediación para el desarrollo. (BUAP-1, 2007, p. 106)

Los escenarios de desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje representan, entonces, espacios estratégicos que facilitan la interacción dinámica entre estudiantes, docentes y los saberes en estudio, promoviendo una educación más contextualizada y significativa en el desarrollo integral del estudiante con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trascienden los límites del aula, ayudado con elementos pedagógicos, tecnológicos y sociales para responder a las necesidades y desafíos actuales en el ámbito educativo de un mundo globalizado y diverso.

En la aplicación contextualizada y significativa de los saberes, la BUAP (2007), visualiza diversos escenarios de desarrollo académico, tanto internos, como externos y digitales; incluso en su combinación los escenarios de desarrollo promueven actividades académicas importantes con valor en créditos, como son las del servicio social, las prácticas profesionales, los proyectos de impacto social, las actividades propias de asignaturas, entre otras. En escenarios como, por ejemplo: laboratorios, centros de investigación, programas institucionales, colaboración con empresas, organismos públicos, ONGs, comunidades, plataformas virtuales, proyectos de innovación tecnológica y voluntariados en línea, etc., los que permiten una participación flexible y de alcance global, aplicando conocimientos en el contexto social y así, contribuir en el desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo al mismo tiempo a la vinculación entre la universidad y su entorno social.

> En otras palabras, la universidad, es un escenario de carácter educativo compuesto por el espacio físico y el equipamiento necesario para el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje, donde se configura la vida universitaria. En ella se conjugan aspectos sociales, culturales y económicos, propios de los encuentros humanos tanto generacionales como intergeneracionales. (Vélez-Álvarez et al, 2022, p. 250)

En este contexto, los escenarios de desarrollo se convierten en laboratorios de innovación pedagógica, donde la planeación didáctica, las estrategias didácticas y el uso de tecnologías emergentes convergen para enriquecer el proceso de aprendizaje, para desarrollar capacidades críticas, reflexivas y creativas, preparándose para enfrentar retos complejos en sus futuros contextos personales y profesionales. Así Delors et al. (1996), menciona que este tipo de escenarios contribuyen a construir una educación del estudiante más inclusiva, equitativa y armonizada con los objetivos de desarrollo sostenible.

Por lo anterior, dentro de los escenarios de desarrollo académico, un primer escenario de desarrollo corresponde a los espacios físicos internos de la infraestructura universitaria, que facilitan la interacción directa y presencial; el segundo escenario de desarrollo comprende los entornos fuera de la infraestructura universitaria, tales como: comunidades, empresas, instituciones y otros espacios externos donde los estudiantes aplican sus conocimientos en contextos reales, promoviendo el aprendizaje basado en experiencias prácticas; finalmente, un tercer grupo incluye los entornos de interacción digital, que se desarrollan a través de plataformas en línea, con recursos y herramientas digitales, posibilitando un proceso de enseñanza, aprendizaje y aplicación de saberes de forma flexible y con mayor alcance. Cada uno de estos escenarios contribuye a la formación integral del estudiante, adaptada a las necesidades contemporáneas de la educación.

3.10.1.1 **Escenarios físicos internos de la infraestructura universitaria.**

En estos escenarios, las actividades se realizan dentro de la infraestructura institucional, como aulas, laboratorios, áreas culturales y deportivas, etc., están orientadas de tal manera que se aproveche la interacción entre los integrantes del proceso educativo, proporcionando a las y los estudiantes, herramientas, conocimientos, habilidades y un desarrollo personal vivido, que involucre lo multidisciplinario e interdisciplinario, que aproveche la riqueza de la diversidad de nuestra universidad, y que puedan impactar estas actividades en los planes de estudio y en el interior de sus asignaturas, como lo menciona en BUAP (2007), son aquellos que se despliegan socialmente significativas y que representan verdaderos instrumentos de mediación para el desarrollo.

Con todo ello, se impulsa la visualización de actividades universitarias, como una estrategia para relacionar a las Unidades Académica y las dependencias administrativas, con el fin de involucrar al estudiante en actividades que le permitan desarrollar experiencias de aprendizaje centradas en la práctica, desde lo deportivo, cultural, de sustentabilidad, desarrollo de cultura de paz, sostenibilidad, desarrollado de proyectos para atender alguna problemática social, así como participar en cursos y talleres como parte importante en la formación integral del estudiantado, de manera guiada o autogestiva.

3.10.1.2 **Escenarios físicos externos a la infraestructura universitaria.**

Los escenarios de aprendizaje fuera de la infraestructura universitaria son fundamentales en la formación académica, ya que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales, promoviendo un aprendizaje significativo. El servicio social y la práctica profesional son solo dos ejemplos de estos escenarios que permiten que los estudiantes contribuyan al desarrollo de comunidades, particularmente aquellas en situación de vulnerabilidad.

Estos escenarios fortalecen valores como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad social; estas experiencias fomentan una formación integral que trasciende el ámbito académico y refuerza el compromiso con el bienestar colectivo y contribuye al desarrollo de habilidades blandas y duras específicas. Se pueden formar escenarios de desarrollo cuando existe también una relación entre la academia y algún sector sociocultural que dé como resultado el desarrollo de proyectos en colaboración.

El propósito es que esas actividades, permitan que el estudiante se vincule con diferentes elementos de la sociedad favoreciendo su desarrollo integral. Un elemento esencial para alcanzar este desarrollo será el Aprendizaje Basado por Proyectos, que se convierte en un elemento que impulsará un escenario de desarrollo del entorno (BUAP, 2009), siendo una estrategia base para que el docente en el aula incrementa la interacción de los estudiantes con el entorno, buscando el impacto social y el aprendizaje significativo.

Como menciona Díaz Barriga, F. (2003), al interactuar directamente con estos contextos reales, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y fortalecen su capacidad para analizar y actuar frente a desafíos concretos, mejorando así su preparación profesional. Lo que lleva a pensar que los espacios académicos van más

allá de las cuatro paredes que encierran un aula escolar, pensando así el que hacer académico se enriquece y se potencia.

> La propuesta de trabajo por equipos enriquece el ambiente del aula, moviliza los conocimientos y facilita el intercambio, además de la posibilidad de explorar diversas estrategias didácticas para la construcción de conocimiento. Los ambientes escolares de aprendizaje, trascienden el espacio físico del aula, cualquier escenario es propicio para la indagación, el conocimiento y la socialización, mientras el maestro tenga una intención clara de enseñanza y un objetivo concreto en su proceso pedagógico. (Arias, 2018, p. 89)

Por lo anterior, un ejemplo destacable es el desarrollo de proyectos o la colaboración de un aprendizaje situado entre la academia y el sector económico proporciona a los estudiantes una formación contextualizada que combina la teoría y la práctica en escenarios productivos reales. Este enfoque permite a los estudiantes comprender mejor las dinámicas del sector, las relaciones entre los diferentes actores y las exigencias del mercado laboral.

Esta relación con los escenarios de desarrollo externos, permite también tener claridad de las proyecciones en las necesidades de competencias, conocimientos y habilidades en los empleos y su evolución. Es importante que la universidad analice la recomposición estructural del mercado laboral que debe orientar el diseño curricular. Pues las competencias que hoy requiere un trabajador habrá cambiado en 5, 10 o más años. Esta brecha de habilidades constituye un referente directo para la actualización de los perfiles de egreso constantemente, aquí radica la importancia de la relación entre los sectores económicos y sociales con la universidad.

3.10.1.3 **Escenarios de desarrollo digital.**

Los escenarios de desarrollo digitales son entornos educativos mediados por tecnologías digitales que potencian el aprendizaje en cualquier lugar y momento, ofreciendo una amplia gama de recursos y herramientas que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. No solo diversifican las oportunidades de aprendizaje, sino que también promueven la equidad educativa al facilitar el acceso a recursos y experiencias formativas para una amplia variedad de usuarios, son esenciales para preparar a los estudiantes frente a los retos del siglo XXI, al integrar habilidades

digitales, pensamiento crítico y habilidades de autoaprendizaje en su formación. Como mencionan Barroso y Cabero (2013), su impacto trasciende las aulas físicas al incorporar elementos didácticos que contribuyen al desarrollo de sociedades más informadas, conectadas y preparadas para los desafíos del mundo actual.

El uso de las plataformas institucionales como parte de las estrategias educativas se vuelve también importante, espacios digitales donde se realicen diversas actividades universitarias, tales como: cursos, talleres, microaprendizajes, microcredenciales, diplomados, seminarios, registros de eventos culturales, deportivos, de arte y toda actividad que contribuya al aprendizaje académico, los docentes pueden elegir y mencionar al estudiantado realizar una actividad que agregue valor a la formación integral, para que el estudiante explique su experiencia en su proceso formativo con la mediación docente y con relación a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que estén desarrollando.

Algunos escenarios digitales se fortalecen con sistemas de gestión del aprendizaje que son conocidos por sus siglas en inglés como LMS (Learning Management Systems) que proporcionan un espacio virtual estructurado para el desarrollo de actividades, estas plataformas permiten a los docentes planificar, gestionar y evaluar el aprendizaje de manera efectiva y dinámica, son clave para la educación híbrida, pero no son la única opción.

Como lo mencionan Moreno y Rodríguez (2021), en México, el uso de plataformas como Coursera, edX y Khan Academy ha crecido significativamente en los últimos años, lo que ha ampliado las oportunidades de aprendizaje para miles de estudiantes, por lo que el uso de tecnologías emergentes en el ámbito de la educación representa una oportunidad invaluable para transformar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Herramientas como la inteligencia artificial (IA), la realidad aumentada, la realidad virtual o el metaverso, el aprendizaje adaptativo, las plataformas de aprendizaje en línea, los simuladores interactivos, las manufacturas aditivas, las interfaces hombre-máquina y las aplicaciones móviles educativas, por poner algunos ejemplos.

En específico la IA no solo permite personalizar el aprendizaje y automatizar tareas administrativas, sino que también ofrece herramientas avanzadas para el análisis de datos educativos, facilitando una toma de decisiones más informada, para el profesorado universitario, formarse en el uso y comprensión de la IA significa adquirir competencias clave para diseñar experiencias de aprendizaje más inclusivas,

adaptativas y centradas en el estudiante, fomentando la innovación pedagógica y el pensamiento crítico sobre el uso ético y responsable de estas tecnologías.

Por lo mencionado, definitivamente la IA no sustituye al docente, sino que lo potencia, convirtiéndose en un aliado estratégico para mejorar la calidad de la enseñanza, fomentar la participación activa y facilitar el acceso a objetos digitales de aprendizaje, transitar hacia su uso crítico de la IA resulta imperativo, evitando así la denominada "deuda cognitiva" derivada de la atrofia del pensamiento por la delegación de tareas sin comprensión. Este enfoque ético debe integrarse como parte de los Ejes Transversales en la Formación General Universitaria. El uso crítico de la inteligencia artificial debe articularse con enfoques de aprendizaje activo, de manera que la tecnología potencie el análisis y la resolución de problemas en lugar de sustituirlos. Ello posiciona a la ética digital como un componente central de la formación integral del estudiante, además de que la herramienta da la posibilidad de individualizar la forma en que un estudiante aprende.

Otro tipo de plataformas son las de aprendizaje abierto, que promueven el acceso universal al conocimiento al ofrecer en una amplia variedad de disciplinas, objetos digitales de aprendizaje que permiten que cualquier persona con conexión a internet, pueda acceder a contenidos educativos y aprender a su propio ritmo, fortaleciendo su autonomía y motivación; al mismo tiempo, permiten publicar material educativo de forma abierta para consulta de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

La UNESCO (2022), menciona la factibilidad de la utilización de tecnologías digitales como herramientas de apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permite enriquecer las experiencias de aprendizaje en el estudiantado. Con el propósito de aportar cobertura, pertinencia y vinculación mundial de objetos digitales de aprendizaje, la BUAP con el único objetivo de crear valor a la trayectoria académica de las y los estudiantes, menciona también en el PDI 2025-2029 en el Eje 1: Gobernanza inclusiva para una gestión eficiente, dentro del Objetivo 3.2, en la estrategia 3.2.2 lo siguiente:

> Fortalecer el Ecosistema de Aprendizaje Abierto mediante el uso transversal de la Inteligencia Artificial, entornos inmersivos y simuladores que robustezcan la docencia en todas sus formas. Esta estrategia busca diversificar las modalidades y turnos académicos aprovechando la tecnología para que el aprendizaje sea accesible

> en cualquier momento y lugar (en todas partes), eliminando las barreras físicas y temporales del modelo tradicional. (BUAP, 2026, p. 49)

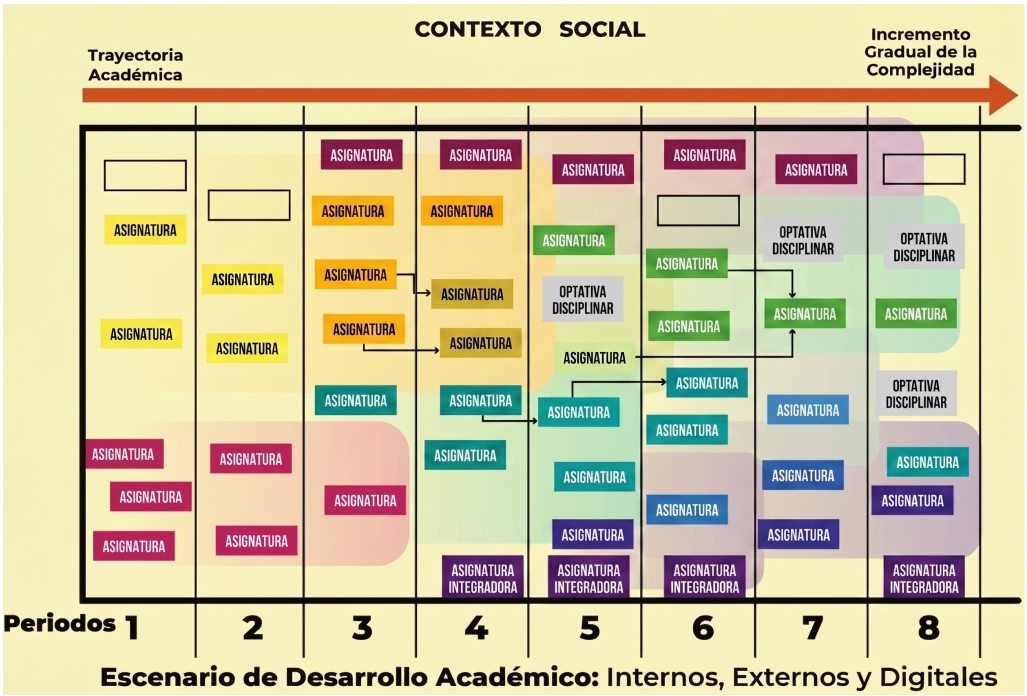
La plataforma busca que la comunidad universitaria, publique y difunda libremente objetos digitales de aprendizaje para visualizarlos en cualquier buscador de internet, promoviendo así la democratización del conocimiento, ubicando a los objetos digitales de aprendizaje con un identificador digital del objeto, DOI (Digital Object Identifier); asimismo, se añade el identificador de persona del autor/es, llamado ORCID (Open Researcher and Contributor ID), que identifica a los docentes, investigadores y estudiantes responsables de la publicación, respetando así la autoría del objeto digital de aprendizaje.

Los objetos digitales de aprendizaje pueden ser por mencionar algunos artículos académicos, infografías, videos educativos, podcast educativo, animaciones explicativas académicas, juegos educativos, cuestionarios interactivos, líneas del tiempo o mapas mentales educativos, cursos en línea o Recursos Educativos Abiertos (REA), o microaprendizajes apoyados en plataformas LMS; además de que estos últimos tipos de objetos digitales de aprendizaje pueden abonar al desarrollo autogestivo para lograr microcredenciales.

Con ello se desarrolla entonces una propuesta que plantea la oportunidad para garantizar la equidad, el acceso y la calidad en la educación generada desde la misma comunidad universitaria. Bajo este orden de ideas, el concepto de aprendizaje libre impulsa, no solo en materia educativa, sino también en términos de responsabilidad social. Estos escenarios digitales tienen aspectos que son necesarios en su concepción, para la creación de un repositorio de objetos digitales de aprendizaje; además, deben desarrollarse plataformas de gestión para la visualización de los mismos.

Los ecosistemas tecnológicos representan un avance significativo dentro del plano educativo del nivel superior, ya que integran una amplia variedad de herramientas digitales y plataformas en línea que permiten dar paso a un nivel más flexible y accesible en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en donde se pueda ubicar a docentes - investigadores por sus áreas de conocimiento estos se suman a los escenarios internos y externos como se muestra a continuación.

Figura 3.16. *Una representación gráfica de la malla curricular con escenarios de desarrollo académico*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La figura 3.16 muestra la incorporación de los diferentes escenarios de desarrollo académico en un plan de estudios, incorporando de manera física la infraestructura institucional, también los escenarios externos con alianzas o convenios con instituciones y organizaciones externas a la BUAP, para el desarrollo del aprendizaje situado en problemáticas reales, sin dejar a un lado el desarrollar académico en escenarios de desarrollo digital con herramientas tecnológicas que coadyuven en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

3.10.2 Modalidades educativas institucionales y la multimodalidad

Las modalidades educativas en la educación superior han evolucionado para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a las diversas formas de enseñanza como la escolarizada, no escolarizada, mixta y dual. La Ley General de Educación Superior

(LGES) y el Acuerdo número 04/03/24 se encuentran en concordancia con lo que se propone en el MUM a través del Reglamento de Requisitos y Procedimientos para la Admisión, Permanencia y Trayectoria Académica de los Alumnos en Modalidades Alternativas (RRPAPTAMA) de la BUAP (2015), por lo que, a partir del rediseño de los planes de estudio, se considera pertinente actualizar las modalidades educativas.

Por otro lado, la multimodalidad se manifiesta cuando se usan metodologías de enseñanza-aprendizaje para impartir una clase presencial y, al mismo tiempo se utiliza plataformas virtuales, "el aprendizaje multimodal, son las diversas oportunidades, los diversos modos, que se le ofrece al estudiante para lograr aprendizajes, es decir interactuar de manera asíncrona o sincrónica, pero utilizando diferentes formas creativas y tecnológicas de llegar a él" (Ibañez & Maguiña, 2022, p.5).

3.10.2.1 Modalidad escolarizada

La modalidad escolarizada tiene en su totalidad los procesos educativos de manera presencial; además, los estudiantes deben asistir de manera regular a clases dentro de un horario establecido, lo cual permite una interacción directa y continua entre docentes y estudiantes. Para el RRPAPTAMA, la modalidad escolarizada es definida como: "El conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de la relación alumno-maestro de forma presencial , a fin de desarrollar un plan de estudios en un tiempo determinado" (BUAP, 2015, p. 4). En la Tabla 3.6 se enuncian sus particularidades principales:

Tabla 3.6. *Particularidades de la modalidad escolarizada*

Modalidad	Opción	Mediación docente		Espacio			Trayectoria curricular			Calendario y horario de actividades			Mediación tecnológica		Evaluación del aprendizaje		Instancia que evalúa	Instancia que emite el documento académico o de certificación
		Hora/ Créditos	Tipo	Institución Educativa	Docente	Estudiante	Prestablecida o Rígida	Flexible	Combinada	Fijo	Flexible	Libre	Obligatorio	Opcional	Presencial	En Línea o Virtual		
Escolarizada	Presencial	Lineamiento séptimo	Obligatorio	Fijo	Fijo	Fijo	X			X				X	X		Institución Educativa	Institución Educativa

Fuente: DOF, 2024. Acuerdo número 01/03/24.

La modalidad escolarizada favorece el intercambio de ideas y desarrollo de habilidades sociales; además, debido a la estructura del plan de estudios, se suelen incluir actividades complementarias de formación académica tales como laboratorios, proyectos, seminarios, construcción de prototipos, acciones de mejora ambiental, acceso a eventos y recursos institucionales, etc., las cuales enriquecen el aprendizaje y fortalecen diversas habilidades en los estudiantes a través de la experiencia que brinda esta modalidad esenciales para una formación integral y de excelencia.

3.10.2.2 **Modalidad no escolarizada**

La modalidad no escolarizada ofrece un enfoque más flexible y autónomo para el proceso de aprendizaje en los estudiantes, permitiendo que éstos puedan adaptar su formación acorde con sus necesidades, prioridades y ritmo de vida. Dentro del RRPAPTAMA, menciona que la: "Educación que se imparte bajo esquemas no convencionales o escolarizados, utilizando para ello distintos medios ya sea virtual, presencial, y documental" (BUAP, 2015, p. 7). Observe la siguiente Tabla:

Tabla 3.7. *Particularidades de la modalidad no escolarizada*

Modalidad	Opción	Mediación docente		Espacio			Trayectoria curricular			Calendario y horario de actividades			Mediación tecnológica		Evaluación del aprendizaje		Instancia que evalúa	Instancia que emite el documento académico o de certificación
		Hora/ Créditos	Tipo	Institución Educativa	Docente	Estudiante	Prestablecida o Rígida	Flexible	Combinada	Fijo	Flexible	Libre	Obligatorio	Opcional	Presencial	En Línea o Virtual		
No escolarizada	En Línea / Virtual	Lineamiento séptimo	Opcional	Fijo	Diverso	Diverso	X	X			X		X			X	Institución Educativa	Institución Educativa
	Abierta / Distancia	Lineamiento séptimo	Opcional	Fijo	Diverso	Libre	X	X				X		X	X	X	Institución Educativa	Institución Educativa
	Certificación por examen	Lineamiento séptimo	Opcional	Fijo	Diverso	Libre	No aplica			No aplica				X	X		Institución Evaluadora	Autoridad educativa

Fuente: DOF, 2024. Acuerdo número 01/03/24.

La modalidad no escolarizada mantiene un espacio de estudio autónomo y flexible, según lo determinado en el plan de estudios con lo expuesto en la CDESCUA y las autoridades de la UA, por lo que puede o no existir la coincidencia temporal entre quienes participan en el programa académico y la institución, es decir se promueve en una mayor proporción el seguimiento académico de forma asíncrona.

Cabe mencionar que dicha modalidad se lleva a cabo a través de una plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos u otros recursos didácticos para la formación a distancia, además de contar con materiales autodidactas y tutorías personalizadas que fomenten la autonomía y la responsabilidad ya que no se tiene la rigidez de un horario fijo permitiendo equilibrar sus actividades personales con su formación académica.

Así, en la modalidad no escolarizada, la utilización de mediación tecnológica y herramientas innovadoras se da en todas las asignaturas por lo que el diseño instruccional en plataformas es indispensable, ya que ello prepara al estudiante para un entorno laboral globalizado, dinámico y competitivo. De acuerdo con el artículo de Schuetze et al. (2024), la digitalización de la educación superior es más que la simple conversión a formatos digitales, si no se trata de un proceso de cambio fundamental que afecta todas las actividades, este cambio transforma la manera en que se entiende y se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. El uso de tecnologías presenta tanto oportunidades como desafíos, si bien puede enriquecer el aprendizaje, empoderar a los estudiantes y mejorar los resultados, también puede exacerbar las desigualdades socioeconómicas.

3.10.2.3 **Modalidad mixta**

La modalidad mixta combina elementos de las modalidades escolarizada y no escolarizada, ofreciendo a los estudiantes lo mejor de ambas ya que, permite asistir a clases de forma presencial a fin de realizar actividades prácticas y, al mismo tiempo, facilita el acceso a recursos digitales y acciones desde una plataforma de aprendizaje, promoviendo así un aprendizaje mayormente flexible y adaptado al estudiante. En la Tabla 3.8 se enuncian sus particularidades principales:

Tabla 3.8. *Particularidades de la modalidad mixta*

Modalidad	Opción	Mediación docente		Espacio			Trayectoria curricular			Calendario y horario de actividades			Mediación tecnológica		Evaluación del aprendizaje		Instancia que evalúa	Instancia que emite el documento académico o de certificación
		Hora/ Créditos	Tipo	Institución Educativa	Docente	Estudiante	Prestablecida o Rígida	Flexible	Combinada	Fijo	Flexible	Libre	Obligatorio	Opcional	Presencial	En Línea o Virtual		
Mixta	En Línea / Virtual	Lineamiento séptimo	Obligatorio	Fijo	Diverso	Diverso			X		X		X		X	X	Institución Educativa	Institución Educativa
	Abierta / Distancia	Lineamiento séptimo	Obligatorio	Fijo	Diverso	Libre			X			X		X	X	X	Institución Educativa	Institución Educativa

Fuente: DOF, 2024. Acuerdo número 01/03/24.

La modalidad mixta ofrece un espacio de estudio fijo o autónomo y flexible o rígido, según lo determinado en el plan de estudios, por lo que, para cursar las asignaturas o los módulos que integran un plan de estudios en esta modalidad se combinan las modalidades escolarizada y no escolarizada, favoreciendo aspectos como: la interacción entre docentes y estudiantes, acompañado de la autonomía del estudio en línea, fortaleciendo un ambiente de enseñanza y aprendizaje autónomo, colaborativo y dinámico.

Así, la modalidad mixta utiliza la mediación tecnológica en todas las asignaturas, por lo que el diseño instruccional es indispensable, ya que permite crear experiencias de aprendizaje efectivas y eficientes y fortalecer habilidades autogestivas en los estudiantes,e n este contexto, la planeación didáctica se convierte en el núcleo estratégico del proceso educativo. Cada recurso digital, actividad colaborativa y evaluación formativa se integran de manera intencional para guiar al alumnado a través de rutas de aprendizaje flexibles que se adaptan a sus ritmos y necesidades individuales, sin perder de vista los objetivos curriculares establecidos.

En conclusión, las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta ofrecen diversos enfoques que se adaptan a las necesidades primordiales de los estudiantes, permitiendo que puedan conjuntar sus actividades personales con su formación

académica, bajo entornos estructurados, flexibles y autónomos que favorezcan la integralidad y excelencia de los procesos educativos llevados a cabo en la institución.

3.10.2.4 **Modalidad dual**

La modalidad dual constituye una alternativa educativa que integra de manera estructurada y articulada la formación académica impartida por la institución educativa con el aprendizaje desarrollado en entornos reales de trabajo, permitiendo que el estudiante fortalezca sus competencias profesionales mediante la combinación equilibrada entre teoría y práctica. De acuerdo con la Ley General de Educación Superior, la modalidad dual es reconocida para la educación superior en México, junto con las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

Dentro de esta modalidad, el proceso formativo se desarrolla tanto en la institución educativa como en espacios productivos, sociales o empresariales, bajo esquemas de acompañamiento académico y mediación docente que favorecen la aplicación contextualizada del conocimiento, el desarrollo de habilidades profesionales y la vinculación temprana con el sector laboral. En la Tabla 3.9 se enuncian sus particularidades principales.

Tabla 3.9. *Particularidades de la modalidad dual*

Modalidad	Opción	Mediación docente		Espacio			Trayectoria curricular			Calendario y horario de actividades			Mediación tecnológica		Evaluación del aprendizaje		Instancia que evalúa	Instancia que emite el documento académico o de certificación
		Hora/ Créditos	Tipo	Institución Educativa	Docente	Estudiante	Prestablecida o Rígida	Flexible	Combinada	Fijo	Flexible	Libre	Obligatorio	Opcional	Presencial	En Línea o Virtual		
Dual	Dual	Lineamiento séptimo	Obligatorio	Fijo	Fijo	Diverso			X	X				X	X		Institución Educativa	Institución Educativa y Organismo Certificador

Fuente: DOF, 2024. Acuerdo número 01/03/24.

La modalidad dual ofrece un espacio de aprendizaje combinado y contextualizado, en el que las actividades académicas y profesionales se articulan conforme a lo establecido en el plan de estudios y en los mecanismos de colaboración entre la institución educativa y el sector productivo. En este sentido, el estudiante participa

activamente en escenarios reales de desempeño profesional, favoreciendo el fortalecimiento de competencias técnicas, disciplinares y socioemocionales que responden a las necesidades actuales del entorno laboral.

Asimismo, esta modalidad contempla procesos de mediación docente y acompañamiento formativo tanto por parte de la institución educativa como de los actores responsables en el entorno de práctica, promoviendo un aprendizaje situado, experiencial y orientado a la solución de problemas reales. El Acuerdo número 04/03/24 establece que la modalidad dual debe considerar horas y créditos frente a docente conforme a los rangos determinados para este tipo de opción educativa, fortaleciendo así la articulación entre el aprendizaje académico y la experiencia profesional.

La modalidad dual también favorece la pertinencia educativa y la empleabilidad, ya que permite que los estudiantes desarrollen experiencia profesional durante su trayectoria académica, fortaleciendo la vinculación entre las instituciones de educación superior y los sectores estratégicos del desarrollo económico y social. La interacción entre universidad y empresa contribuye a la actualización permanente de los procesos formativos, así como al desarrollo de perfiles profesionales alineados a las demandas de un entorno global, dinámico y altamente competitivo. Así, la modalidad dual representa una estrategia innovadora de formación integral que promueve la corresponsabilidad entre la academia y el sector productivo, impulsando procesos educativos flexibles, pertinentes y orientados al desarrollo de talento especializado, la innovación y la inserción laboral efectiva de estudiantes.

3.10.2.5 **Multimodalidad**

En la BUAP, la multimodalidad se considera para los planes de estudio en modalidad educativa escolarizada; la Unidad Académica (UA), atendiendo a las necesidades de gestión de conocimiento y aprendizaje del alumnado, puede seleccionar hasta el 20 % de las asignaturas de un plan de estudios para ofrecerse de manera multimodal lo que implica que su proceso de enseñanza se dará en ambientes de aprendizaje tanto mediados por tecnología, tanto síncronos como asíncronos, así como en aprendizaje situados en colaboración con el sector social-económico, en el desarrollo de proyectos con impacto social, basándose en una enseñanza flexible. Sin embargo, esto puede aumentar en modalidades no escolarizada, mixta o dual.

Para la multimodalidad es importante considerar factores institucionales, didácticos y tecnológicos para asegurar que se cuenta con los recursos económicos y humanos necesarios para su implementación, así como con la infraestructura tecnológica que la pueda soportar y tener en cuenta las competencias básicas en TIC de docentes y estudiantes, así como su disponibilidad de acceso a internet para que interactúen con las plataformas institucionales. Así, como parte del proceso de rediseño de los planes de estudio, se requiere considerar el ajuste del tipo de formación que requieren los estudiantes. Además de contar con los criterios que permitan dirigir la creación y actualización de los programas de asignatura de los PE, colocando énfasis en la posible multimodalidad de éstas y que al ser un elemento base de los PE y estar programados para desarrollarse en un periodo de tiempo determinado, requieren contar con una estructura metodológica de diseño instruccional.

La multimodalidad potencia la oportunidad de integrar cátedras impartidas por empresarios y expertos del sector económico es un pilar fundamental para romper la endogamia académica y asegurar que los perfiles de egreso respondan a las exigencias reales del mercado laboral global, al incrementar la vinculación con el sector económico, las actualizaciones de los programas de asignatura pueden estar contantemente consultados por externos validando la pertinencia de estos. El PDI 2025-2029 menciona lo siguiente en la justificación del proyecto integrador de la reforma académica integral.

> Es imperativo romper la endogamia técnica mediante la incorporación real de voces externas, consulta a empleadores, egresados, científicos de vanguardia y sociedad civil que actúen como un espejo de realidad frente a la autocomplacencia académica. Solo mediante una arquitectura curricular abierta y flexible la institución podrá cumplir con su función de motor de movilidad social y soberanía científica. (BUAP, 2026, p. 53)

Al involucrar voces externas en el diseño y rediseño de la arquitectura curricular, la universidad confronta sus marcos teóricos con las prácticas tecnológicas contemporáneas, garantizando que el currículo actúe como un motor de movilidad social pertinente. La multimodalidad suma a una actualización dinámica de los perfiles profesionales, gracias a las experiencias logradas con el mundo del trabajo a través de la participación de representantes de la industria.

Finalmente, la transformación del modelo educativo en esta multimodalidad exige una reconfiguración del perfil docente, transitando de un rol tradicional de transmisor de información a uno de guía, mentor y curador de contenidos. Como lo menciona la UNESCO (1998, p.4) la colaboración interinstitucional y la co-creación de soluciones permiten que la formación académica no sea un proceso aislado, sino un proyecto integrado que aporte valor real tanto al estudiante como a la sociedad.

3.10.3 Actualización de programas de asignatura

Los programas de asignatura son los instrumentos técnico-pedagógicos fundamentales que operativizan la estructura del currículo, actuando como el vínculo directo entre el perfil de egreso y la práctica docente en el aula a partir de planeaciones didácticas. Estos documentos no deben entenderse como una simple lista de contenidos temáticos, sino como un documento que integra los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores a desarrollar, los resultados de aprendizaje esperados y la secuencia de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que el estudiante debe movilizar para resolver problemas del contexto. Su diseño requiere una alineación precisa con el SNAATCA, asegurando que la carga horaria y las actividades de aprendizaje estén acordes al período en sus tiempos, tanto bajo la conducción docente como de forma independiente y que además sean coherentes con la complejidad disciplinar definida en la malla curricular.

Desde una perspectiva, la importancia de la actualización del programa de asignatura se constituye como una guía de mediación pedagógica que privilegia el aprendizaje, más allá de la prescripción académica, estos programas deben detallar estrategias didácticas transversales que fomenten el pensamiento complejo y la responsabilidad social, permitiendo una flexibilidad que dé cabida a la actualización constante frente a los cambios del sector económico y social. En la instrumentación del plan de estudios, cada programa funciona como una célula de innovación donde se definen los recursos de aprendizaje, la infraestructura necesaria (como laboratorios o plataformas digitales) y los mecanismos de retroalimentación continua que permiten monitorear la pertinencia de la formación en tiempo real.

Por tanto, estas actualizaciones tienen lugar a través de la capacidad de adaptar y modificar los contenidos, metodologías o enfoques de una asignatura, cuando la academia se reúne para visualizar que responda a las necesidades cambiantes

del contexto social de la profesión, los avances disciplinares, incorporando nuevos conocimientos, o herramientas tecnológicas, así como también enfoques pedagógicos. Según Taba (1962), este proceso no solo implica ajustes superficiales, sino una revisión crítica y colaborativa desde la academia con el apoyo de elementos externos, como expertos y el sector económico, visualizando las necesidades sociales, para garantizar que la formación académica mantenga su relevancia y pertinencia.

Por ejemplo, para atender lo anterior en disciplinas como la Ingeniería o la Medicina, la incorporación de nuevas tecnologías (como inteligencia artificial en prediagnóstico, la biotecnología, la telemedicina y la robótica, el monitoreo en tiempo real de signos vitales, etc.) o la actualización de protocolos éticos, que reflejan cómo la flexibilidad curricular asegura que los estudiantes adquieran saberes acordes a los desafíos actuales. Esta adaptación no es un fin en sí misma, sino un medio para construir el currículo que fomente el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos.

La actualización de los programas de la asignatura puede establecer un proceso de base flexible para que las academias actualicen los aspectos que se abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura al ejecutar el conjunto de planeaciones didácticas de clase, que agrupadas conforman la secuencia didáctica del programa de asignatura y que con apoyo en lo explicado en la figura 3.4 de este texto, se involucra lo siguiente:

- Una autoevaluación con su diagnóstico para encontrar áreas de oportunidad.
- Seguido de una evaluación continua y formativa a lo largo de las planeaciones didácticas de clase, observando así las necesidades académicas y profesionales tanto de docentes y estudiantes, así como también de expertos de los diferentes sectores económicos y sociales, por mencionar algunos actores del proceso.
- Realizar con la academia una evaluación sumativa analizando el desarrollo de la asignatura en el periodo.
- Se retroalimenta con los actores del proceso y se busca una mejora del programa de asignatura.

Un aspecto clave de la flexibilidad en los programas de asignatura es el vínculo entre academia, expertos y actores sociales que identifican necesidades emergentes, integrando no solo conocimientos técnicos actualizados, sino también metodologías

innovadoras y aprendizajes situados. Díaz Barriga A. (2006), menciona que esto permite adaptar los contenidos educativos a las demandas sociales y avances disciplinares, integrando nuevas perspectivas pedagógicas y tecnológicas.

Dicha vinculación resulta particularmente relevante si se considera que los empleadores en los diferentes sectores económicos y sociales encontrarían de forma más ágil talento con las habilidades adecuadas. La participación activa de la industria en el diseño curricular contribuye directamente al desarrollo profesional.

Esto refleja la dinámica del campo disciplinar en los programas de asignatura y sus modificaciones en sus planeaciones didácticas, además del aprendizaje que se logre en conocimientos, habilidades y aptitudes, también garantiza que los estudiantes desarrollen habilidades duras y blandas actualizadas, cumpliendo así con los objetivos formativos del plan de estudios contextualizados a sus necesidades y centrado en el aprendizaje significativo de cada estudiante.

3.10.4 La trayectoria académica

Las rutas de aprendizaje en la educación superior representan trayectorias flexibles que permiten a los estudiantes personalizar su formación académica específica de su plan de estudios según sus intereses, habilidades y metas profesionales. Aunque los planes de estudio suelen ofrecer una trayectoria ideal o sugerida, esta no siempre se ajusta a las necesidades y circunstancias individuales de cada estudiante. Este modelo fomenta la adaptabilidad dentro de la formación universitaria, reconociendo la diversidad de los alumnos y sus diferentes ritmos de aprendizaje. A través de estas rutas, los estudiantes pueden seleccionar asignaturas, talleres y actividades complementarias que enriquecen su perfil académico.

Según Anchondo et al. (2019), la trayectoria académica se analiza como el recorrido educativo que va desde la admisión hasta la titulación de los estudiantes, y esto es más notorio al poder hablar de la etnia rarámuri ya que identifica y evalúa las dificultades que este grupo enfrenta, las cuales actúan como barreras para una trayectoria exitosa como aspectos tecnológicos, el idioma, la lejanía de su comunidad y el choque cultural, lo que permite identificar los desafíos específicos y desarrollar estrategias de apoyo, materiales extras y formación más acordes a la realidad de los estudiantes, con el fin de mejorar su permanencia, egreso y titulación.

Para Ballesteros et al. (2023) define la trayectoria académica como el camino que recorre un estudiante, desde su ingreso hasta su graduación. El estudio se centra en determinar un diagrama funcional para esta trayectoria, utilizando el ciclo de Deming para analizar tres escenarios: el real, el ideal y el funcional. Lo que propone que la trayectoria no solo incluye la carga académica, sino que también considera los tiempos de graduación y las diferentes modalidades de titulación, buscando optimizar los tiempos de permanencia del estudiante en la institución.

Por todo lo anterior un aspecto clave de las rutas de aprendizaje es la posibilidad de elegir entre materias complementarias, prerrequisitos y correquisitos curriculares, lo cual les otorga mayor autonomía en la organización de su recorrido académico. Al permitir esta flexibilidad, los estudiantes pueden ajustar sus estudios en función de los conocimientos previos que poseen o las habilidades específicas que desean adquirir. Esta libertad también permite a los estudiantes gestionar mejor su tiempo y carga académica, organizando su trayectoria de acuerdo a sus circunstancias personales y académicas, para disminuir su tiempo de formación académica.

Asimismo, la inclusión de cursos y talleres extracurriculares en las rutas de aprendizaje amplía las oportunidades formativas y facilita una formación integral. Estos espacios no necesariamente forman parte del currículo obligatorio, pero son valiosos para desarrollar habilidades adicionales, ya sea en el ámbito profesional o personal. Al explorar áreas que podrían no estar contempladas en su plan de estudios formal, los estudiantes pueden descubrir intereses nuevos o complementar su formación con competencias demandadas en el mercado laboral, lo que a su vez aumenta su competitividad al egresar.

Las rutas de aprendizaje no solo promueven una mayor personalización del proceso educativo, sino que también preparan a los estudiantes para adaptarse a contextos laborales cambiantes. La capacidad de tomar decisiones sobre su propia formación y de diseñar un camino acorde a sus aspiraciones fomenta la autonomía y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Este enfoque representa un avance significativo hacia una educación más inclusiva y centrada en el estudiante, en la que cada individuo es protagonista de su desarrollo académico y profesional.

La flexibilidad que debe contener la malla curricular resulta un aspecto elemental para realizar la ruta de aprendizaje, ya que permite que los estudiantes puedan personalizar su trayectoria académica en concordancia con sus intereses, destrezas y metas profesionales, de modo que se favorezca un aprendizaje autónomo y activo, donde

los estudiantes tienen la oportunidad de explorar diversas áreas del conocimiento y profundizar en sus áreas específicas complementando su formación a través de asignaturas complementarias por ejemplo, que propicien su desarrollo integral, lo que promueve una mayor motivación y satisfacción académica y personal buscando también otros elementos incluso si estos no están dentro de plan de estudios pero que suman en su preparación profesional.

Por lo anterior, es importante mencionar que la búsqueda de una flexibilidad en la trayectoria académica debe ser una característica importante en el diseño y rediseño dentro de la arquitectura curricular, con elementos que le permitan al estudiante ser capaz de tomar decisiones y resolver problemáticas relacionadas con su trayectoria académica en el nivel superior, que le permite visualizar o tener cierto control de su carga de materias y decidir cuáles tomar en concordancia con su obligatoriedad y/o como complementaria, y en vinculación con los niveles de complejidad de cada asignatura, además de la particularidad de algunas que por sus mismas características contienen prerrequisitos para cursar, lo que le permite complementar su ruta de aprendizaje de acuerdo con su nivel de dominio y complejidad disciplinar obtenido durante su trayectoria académica, la progresión del conocimiento y las experiencias de aprendizaje adquiridas y con sus necesidades y características propias de desarrollo con la oportunidad de que pueda llevar más elementos que le sean importantes y que en ocasiones no se encuentran en su plan de estudios, experiencias de campo, cursos y talleres de otras áreas de conocimiento, especializaciones, microaprendizajes y microcredenciales, por decir algunas.

3.10.5 Reconocimiento de saberes

El reconocimiento de la formación académica en la educación superior se basa en la flexibilidad curricular, que valora y valida los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren fuera del aula tradicional. Este enfoque permite a las instituciones reconocer experiencias y aprendizajes diversos, como la participación en actividades laborales, la realización de cursos en línea y la obtención de estudios previos. A través de esta flexibilidad, se facilita que los estudiantes integren aprendizajes que han desarrollado en contextos informales, lo cual les permite personalizar su formación académica según sus intereses y necesidades, adaptándose a un mundo laboral que valora cada vez más la adquisición continua de competencias.

Según Maurer (2019), el reconocimiento de saberes en sistemas de formación profesional altamente organizados enfrenta desafíos significativos para su expansión, a pesar de los beneficios potenciales, su integración se ve obstaculizada por la falta de un apoyo político y social, las estructuras tradicionales de formación priorizan la educación formal y estandarizada, lo que dificulta la validación de conocimientos adquiridos de manera no formal o informal; por que es necesario no solo adaptar las políticas, sino también cambiar las percepciones y prácticas arraigadas de los diferentes actores involucrados en el sistema educativo y laboral. Como lo mencionado en el PDI 2025-2029 en el proyecto integrador, reforma académica integral donde su justificación dice que:

> (…) esta reforma reside en la necesidad de transitar de un modelo de feudos de conocimiento hacia un ecosistema de saberes compartidos y dinámicos. Es imperativo romper la endogamia técnica mediante la incorporación real de voces externas, consulta a empleadores, egresados, científicos de vanguardia y sociedad civil que actúen como un espejo de realidad frente a la autocomplacencia académica. (BUAP, 2026, p.53)

Lo anterior propone el reconocimiento de saberes de algunos temas que son tratados en el aula, donde el docente valida y reconoce los conocimientos y habilidades del estudiante puede ya saber por alguna experiencia externa al aula, por lo que en academia se puede buscar la mejor manera de validarlo, estableciendo la acreditación o no de un tema y así la Unidad Académica puede establecer cada vez más procesos de validación en el reconocimiento de saberes que vayan acordes a sus planes de estudio.

Husted et al. (2020) presentan el caso de éxito del reconocimiento de saberes en Dinamarca que, no es sólo un proceso administrativo, sino una herramienta crucial para la educación y el desarrollo profesional, subraya cómo el reconocimiento formal de las habilidades y conocimientos adquiridos fuera del sistema educativo tradicional mejora la movilidad laboral y educativa, fortalece la inclusión en la vida profesional y promueve la inclusión social, al tiempo que contribuye a la competitividad económica de la región.

El uso de microcredenciales y certificaciones es una estrategia innovadora que posibilita este reconocimiento de saberes previos y la portabilidad de los estudios, ya que permite a los estudiantes demostrar y acreditar sus competencias específi-

cas ante diversas instituciones y empleadores. El reconocimiento de la formación académica y de aprendizajes, tiene como propósito "determinar la acreditación y portabilidad de los estudios realizados y conocimiento adquiridos, usando micro credenciales, credenciales alternativas y certificación, que permitan acceder al estudiante a niveles pertinentes de estudios superiores" (BUAP, 2022, p. 51). Esto significa que los estudiantes pueden avanzar en su formación y alcanzar niveles educativos superiores, sin repetir aprendizajes que ya dominan, aumentando la eficiencia y relevancia de su trayectoria educativa.

Este sistema de reconocimiento en la educación superior también fomenta una educación más inclusiva y centrada en el estudiante. Al permitir que cada estudiante valide experiencias previas, la educación superior reconoce el valor de la diversidad de trayectorias y contextos de aprendizaje. Esto no solo ahorra tiempo y recursos a los estudiantes, sino que también enriquece el ambiente académico al integrar conocimientos prácticos y aplicados en el aula. De esta manera, se fomenta un aprendizaje más significativo, en el que los estudiantes pueden aplicar de forma inmediata sus conocimientos y habilidades en sus estudios y en su futura vida profesional.

3.10.5.1 **Validación de saberes en una asignatura.**

El reconocimiento de saberes toma su lugar al implementar mecanismos que sumen o agilicen la trayectoria académica del estudiante, significa reconocer de manera formal la experiencia de vida del estudiante, en este apartado se dan sugerencias que permitan la validación de estos aprendizajes, como se menciona en Husted et al. (2020), donde el Dr. Florus Prinsloo escribe que "el Reconocimiento de Aprendizaje Previo (RPL, Recognition of Prior Learning) se define, en su forma más simple, como el reconocimiento formal de las competencias de una persona, mediante procesos controlados, en comparación con las cualificaciones oficiales" (Husted et al., 2020, p.208), por tanto es fundamental la evidencia documental proporcionada por el estudiantado, para que cada docente, académica o con forme cada Unidad Académica pudiera gestionar su validación.

Para lograr que un conocimiento, habilidad o aptitud adquirido en contextos no formales (experiencia laboral, cursos autónomos, microcertificaciones), el estudiante podría solicitar un proceso de validación donde la academia correspondiente diseña un instrumento de evaluación integral; si el estudiante demuestra el dominio de los

resultados de aprendizaje conforme a los objetivos de aprendizaje del programa de asignatura, se le otorga la calificación del tema, o la unidad, o incluso pudiera ser la totalidad de la asignatura según sea el caso, así se podría otorgar la calificación y los créditos correspondientes con respecto al SNAATCA.

El programa de asignatura debe contar con una lista de posibles formas de acreditación, por ejemplo considerar certificaciones de industria (ej. Google, Cisco, Microsoft) o cursos de plataformas de aprendizaje abierto que sean aceptados en la academia, donde el estudiante presenta un Portafolio de Evidencias (productos, informes, constancias de puestos desempeñados, microcredencial, certificaciones) evaluadas por expertos bajo una rúbrica socioformativa.

La validación de estas competencias profesionales, conocimientos, habilidades y aptitudes permite al estudiantado optimizar su trayectoria académica al demostrar contenidos ya dominados con las asignaturas correspondientes, lo cual favorece una mayor autonomía y reduce el tiempo de permanencia en el programa educativo. La academia al reconocer que el aprendizaje no solo ocurre en el aula, potencia la eficiencia terminal del estudiante.

3.10.5.2 **Microaprendizajes y microcredenciales**

En este contexto, los graduados han evolucionado en sus necesidades, integrando habilidades como gestionar soluciones rápidas en interdependencias de problemas más complejos, sintetizar información de múltiples fuentes y conectar la teoría con la práctica. Asimismo, Flynn (2023), sostiene que el aprendizaje profesional actual, exige conocimientos que puedan aplicarse de manera inmediata; por esta razón, los microaprendizajes y las microcredenciales surgen como herramientas estratégicas para satisfacer estas demandas, proporcionando oportunidades de aprendizaje, a corto plazo, que no solo facilitan la aplicación inmediata, sino que también abordan carencias específicas de conocimientos y habilidades requeridas.

El creciente interés por formatos educativos breves, nos lleva a conocer los microaprendizajes, que consisten en interacciones cortas en lugar de actividades extensas y formales. Con relación a estas pequeñas unidades de aprendizaje, Ruddy y Ponte (2019) mencionan que esto permite a los estudiantes explorar temas a su propio ritmo y ofrecer soluciones específicas a problemáticas de forma rápida, abordando deficiencias en habilidades blandas o duras y fortaleciendo su aprendizaje.

Por otro lado, las microcredenciales en la educación superior han adquirido una relevancia significativa como herramientas clave para complementar el desarrollo de los estudiantes y construir un perfil profesional competitivo, no son solo para las y los trabajadores sino también de las propias habilidades profesionales en el ámbito universitario. Estas microcredenciales, son desarrolladas en la BUAP en sus Unidades Académicas y es recomendable que sean en colaboración por organismos acreditadores o entidades especializadas y os diferentes sectores económicos y sociales que permiten validar habilidades o competencias laborales específicas en diversas áreas del conocimiento, asegurando que los conocimientos adquiridos cumplan con estándares específicos de una profesión, con ello se realiza su registro en la universidad con identificadores digitales que puedan ser visualizados en la web y puedan ser corroborados por la sociedad.

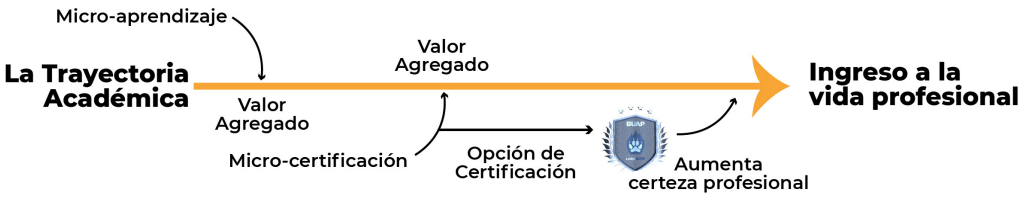
Una microcredencial que acredite la adquisición de conocimientos y habilidades en un área particular profesional, permitiendo a los estudiantes demostrar competencias laborales concretas o el desarrollo de habilidades para su profesión, no siempre implica una microcertificación de manera automática, ya que depende de los criterios de evaluación y requisitos de la institución y la validación de expertos, lo cual conlleva la decisión del estudiante a microcertificarse o no. La microcredencial funciona como un reconocimiento de un aprendizaje profesional específico y la institución puede dar constancia; en adición, algunos estudiantes pueden tener la oportunidad de acceder a una certificación al acomular varias microcertificaciones, una definición de la SEP, menciona lo siguiente.

> (…) una certificación es el proceso que evalúa atributos de las personas, productos y/o procesos con base en criterios definidos. Se realiza por organismos especializados reconocidos por las autoridades correspondientes, y busca la conformidad y mejora continua de los procesos y actores. (SEP-PNEAES, 2022, p. 38)

Este proceso eleva tanto el prestigio como la competitividad de los egresados en el mercado laboral. Este formato de microcredenciales responde con mayor rapidez a la obsolescencia acelerada de las competencias técnicas que enfrenta la movilidad del mercado laboral. Pero es importante mantener su credibilidad académica, para ello deben estar avalados por instituciones serias que garanticen su rigor y calidad formativa. Su adecuada integración a la oferta institucional contribuye a cerrar la brecha de talento identificada a nivel global.

El uso de microcredenciales, también contribuye a reducir los índices de deserción escolar y aumenta la rentabilidad social de la educación superior. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2025-2029 en el objetivo 2.2 menciona que "Transformar la gestión de las trayectorias académicas mediante un modelo de flexibilidad que diversifique las modalidades educativas y consolide un ecosistema de microcredenciales y certificaciones duales" (BUAP, 2026, p. 38), lo que incrementa su motivación y facilita una trayectoria académica vinculada con el sector social.

Figura 3.17. *Adición de microaprendizajes y microcredenciales a la trayectoria académica.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

En la figura 3.17, se observa que el uso de microaprendizajes y microcredenciales dentro de la trayectoria académica de un plan de estudio en la BUAP, agrega valor en el desarrollo formal del estudiante y fortalece sus conocimientos y habilidades adquiridas en el tiempo, depende de la iniciativa tanto de los directivos, docentes, así como de los estudiantes, ya que no son una parte obligatoria del currículo formal. Sin embargo, las academias puedan tomarlas si así lo consideran en algún porcentaje del desarrollo académico en la acreditación de alguna asignatura en la que la microcredencial tenga injerencia, ya que esta se reconoce ampliamente su aporte al desarrollo profesional, como herramientas que brindan flexibilidad y acceso al desarrollo de habilidades específicas, ampliando las oportunidades de aprendizaje y empleabilidad para los estudiantes e incrementando así una certeza en la vida profesional que se suma al objetivo principal del título y cédula profesional.

3.10.6 El egreso

En el contexto de la educación superior, la actualización curricular se erige como un elemento fundamental para garantizar la pertinencia y excelencia de los planes de estudio. En este sentido, este tema aborda la necesidad de adaptar las demandas

del contexto universitario, los avances tecnológicos y las nuevas metodologías de enseñanza a través de la actualización curricular, donde se visualice, desde el enfoque de titulación, un proceso crucial en la formación académica de los estudiantes, ya que marca un cierre en la etapa de su trayectoria académica y una apertura a su trayectoria profesional.

El proceso de titulación tiene como objetivo guiar a la comunidad universitaria a través de los requisitos, procedimientos y modalidades de titulación, asegurando que cuenten con la información necesaria para completar el proceso de manera óptima. En este sentido y desde la visión de la Nueva Cultura Universitaria, la BUAP refrenda el compromiso con su contexto, ya que la titulación no solamente representa un logro personal para el egresado, sino también, es un reflejo de la institución con la excelencia académica y la formación integral de los futuros profesionistas que contribuyen al desarrollo social de su contexto inmediato.

El proceso de titulación está regulado en los Reglamentos aplicables de Requisitos y Procedimientos para la Admisión, Permanencia y Trayectoria Académica de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. De acuerdo con el Artículo 27, fracción II del Reglamento de los Alumnos de Modalidad Escolarizada: "Son derechos de los alumnos de la Universidad: (…) II. Obtener constancias, certificados, títulos, diplomas y grados académicos que la Universidad otorga previo cumplimiento de los requisitos correspondientes;" (BUAP, 2015, p.10) y con respecto a titulación, el Reglamento General de Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, indica en su capítulo I los Requisitos para Obtener la Titulación, que es concluir y aprobar la totalidad de créditos establecidos en el plan de estudios; obtener el certificado de servicio social; acreditar alguna de las opciones de titulación y cumplir con el procedimiento administrativo ante la DAE.

Por tanto, el Reglamento General de Titulación de la BUAP, ofrece diversas opciones de titulación a fin de que los estudiantes puedan culminar su trayectoria académica con la obtención del grado. La BUAP (2015), describe las opciones como: el examen profesional por tesis, obtener la titulación automática cumpliendo los requisitos correspondientes, obtener la titulación en la modalidad de memoria de experiencia profesional o reporte técnico, con asignatura obligatoria con valor en créditos que incorpora el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) de Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) conocido por CENEVAL-EGEL como modalidad de titulación, por la opción de aprobar

el cien por ciento de los créditos del plan de estudio y optar por la modalidad de examen CENEVAL-EGEL, por seminario de titulación, por opción de cursar una asignatura optativa con valor en créditos o por opción de diplomado de educación continua. Cada una de estas alternativas de titulación, tiene sus características y requisitos, no solo son variadas, sino que también se adaptan a las necesidades del estudiante de acuerdo con las experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación universitaria; además, las Unidades Académicas (UA), pueden llevar ante su Consejo de Unidad Académica (CUA), alguna propuesta de titulación para ser presentada a la Vicerrectoría de Docencia para que sea avalada por el Consejo de Docencia.

Titulación Múltiple. Dentro del Reglamento General de Titulación de la BUAP, se encuentra señalada también la doble titulación, la cual se enuncia "con la finalidad de tener una mayor proyección de los programas educativos de la institución, se precisan los elementos necesarios para la doble titulación." (BUAP, 2015, p. 4). Así, la opción de doble titulación se presenta como una estrategia de gran valor dentro de la proyección de los planes de estudio dentro de la institución, ya que permite que los estudiantes obtengan dos títulos, enriqueciendo su formación académica e incrementando su competitividad en el mercado laboral. Para el caso de la doble titulación, se enuncia lo siguiente:

> La doble titulación es el mecanismo que combina el plan de estudios de nivel superior de una UA de la BUAP con un programa académico de una universidad extranjera para la obtención de dos títulos superiores de las instituciones respectivas. De esta manera se complementa la formación académica de las/los alumnos de los programas educativos que hayan acordado trabajar bajo este proyecto, mediante la realización de una estancia mínima de 6 meses en la otra universidad. (BUAP, 2023, p.19)

Por tanto, el proceso de titulación representa una parte fundamental en la trayectoria académica de los estudiantes, ya que enuncia la consolidación formal de su formación y el comienzo del recorrido hacia los diversos desafíos del mundo laboral para los que se han preparado desde su área del conocimiento, sin embargo no se debe olvidar las grandes bondades que representa el hacer una tesis o tesina, la experiencia que se desarrolla en el estudiante y que le permite con ello tener una mejor integración a la vida profesional.

3.10.7 Transferencia de créditos académicos

La transferencia de créditos académicos tiene sus principios en la relación de México con la UNESCO (2020), donde nuestro país fue el primero en latinoamericano en ratificar la constitución de la UNESCO y el séptimo a nivel mundial, tras la primera conferencia general en 1946, México es el primer país del mundo en instituir una Delegación Permanente ante la organización. La UNESCO (2011), se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), la cual proporciona un marco para clasificar actividades educativas de manera uniforme a nivel global, por lo que ha integrado este sistema para homologar estándares internacionales en su Sistema Educativo Nacional (SEN). Esto incluye la necesidad de establecer un sistema de transferencia de créditos académicos, facilitando el tránsito de los educandos en los diferentes niveles educativos del país.

La Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de Educación Superior (LGES) asignan a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la responsabilidad de crear un marco nacional de cualificaciones y un sistema nacional de créditos académicos. Estas herramientas permiten el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes en el SEN, además de promover la compatibilidad con estándares internacionales. En este contexto, se emitió el Acuerdo 01/03/24 (DOF, 2024), que regula estas disposiciones a través de los Lineamientos Generales del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y el Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SNAATCA).

El MNC facilita la movilidad académica y laboral mediante la estandarización de cualificaciones. Sus niveles, basados en la CINE de la UNESCO (2011), abarcan desde la educación inicial hasta el doctorado, distribuidos en ocho niveles. Los niveles 1 a 4 corresponden a educación básica y media superior; el nivel 5 a educación técnica o vocacional; y los niveles 6 a 8 a educación superior (licenciatura, maestría y doctorado). Este marco fomenta el reconocimiento de aprendizajes formales, no formales e informales, mejorando la integración académica y profesional. El SNAATCA regula la asignación de créditos académicos como medida del aprendizaje logrado en distintos programas educativos. Este sistema asegura el reconocimiento de estudios nacionales e internacionales, permitiendo la movilidad y certificación de aprendizajes. Además, los créditos académicos cuantifican la carga de trabajo y facilitan la revalidación o equivalencia de estudios. Su implementación a partir del Diario Oficial

de la Federación (2024) garantiza el acceso y permanencia de los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional (SEN), incluso en situaciones de movilidad o de aprendizaje parcial. Estos lineamientos se constituyen como referentes para la movilidad y el reconocimiento de aprendizajes, fortaleciendo la calidad y la equidad del sistema educativo mexicano.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) adopta un enfoque flexible ante SNAATCA al implementar mecanismos que permitan la adaptación de sus planes de estudio a los estándares de créditos académicos, garantizando así el reconocimiento nacional e internacional de los aprendizajes adquiridos por sus estudiantes. Esta flexibilidad se refleja en la posibilidad de revalidar y homologar estudios previos, facilitando la movilidad estudiantil tanto dentro del SEN como en instituciones extranjeras, ya que la BUAP busca siempre fortalecer la excelencia, equidad y accesibilidad de su oferta académica.

3.10.8 Revalidación y convalidación de estudios

La revalidación y convalidación de estudios es un acto administrativo realizado por la autoridad educativa o mediante el dictamen de una institución autorizada. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2024), este proceso consiste en otorgar validez oficial a los estudios realizados dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN), permitiendo su reconocimiento formal en México, ya sea entre instituciones nacionales o entre una institución internacional y una nacional. Para que dicha revalidación sea aprobada, los estudios en cuestión deben ser comparables en contenido, nivel, carga académica y objetivos de aprendizaje con los programas educativos que forman parte de la institución.

En el contexto global, la movilidad académica y transferencia internacional del conocimiento, la convalidación de titulaciones universitarias entre países se ha convertido en una necesidad estratégica para garantizar la equidad, la calidad y la interoperabilidad de los sistemas educativos. Esta práctica permite reconocer oficialmente los estudios realizados en el extranjero, facilitando la continuidad académica, el acceso al empleo y la integración profesional de los titulados en distintos contextos geográficos y culturales.

La convalidación no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la cooperación internacional entre instituciones de educación superior, promueve la

circulación del talento y contribuye al desarrollo de economías basadas en el conocimiento. En este sentido, iniciativas como las ya mencionadas en el Área Europea de Educación Superior (European Higher Education Area, EHEA, 1999) con el Proceso de Bolonia o marcos regionales de cualificaciones en América Latina y otras regiones buscan armonizar criterios académicos, favoreciendo una mayor transparencia y confianza mutua entre sistemas educativos, por tanto, avanzar en mecanismos eficaces, ágiles y justos de convalidación de titulaciones es una tarea prioritaria para las políticas educativas del siglo XXI.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ofrece un proceso de revalidación y convalidación de estudios, basado en el Diario Oficial de la Federación (2025) en su artículo 3, fracción VII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en su normativa interna, este proceso permite revalidar o convalidar materias de nivel medio superior y superior cubriendo un porcentaje pero no la totalidad de los créditos del plan de estudios del programa o plantel al que se aspira ingresar. Para acceder al proceso de revalidación y convalidación de estudios, las convocatorias emitidas establecerán los lineamientos y requerimientos que el estudiante debe cumplir. La Dirección de Administración Escolar (DAE) revisará la documentación presentada; en caso de incumplimiento de los requisitos, el trámite será improcedente, lo que impedirá descargar el comprobante de validación de documentos y así no podrá continuar con el proceso.

Además, la BUAP también ofrece un proceso de revalidación y convalidación de créditos académicos para estudiantes que participan en programas de movilidad internacional. Este procedimiento tiene como finalidad garantizar que las materias cursadas en instituciones extranjeras sean reconocidas de acuerdo con los criterios y estándares de los planes de estudio de la universidad. Para ello, se realiza un análisis detallado de la correspondencia entre las asignaturas cursadas en el extranjero y aquellas que forman parte del programa académico del estudiante en la BUAP. Este proceso es fundamental para facilitar la integración de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en otras instituciones y asegurar la continuidad de su trayectoria académica al regresar a la universidad. La revalidación o convalidación de créditos permite que los estudiantes no pierdan avances en su formación profesional, fomentando a la vez su desarrollo integral al incorporar experiencias académicas y culturales obtenidas durante su estancia en el extranjero.

Estos enfoques que hemos visto promueven la conexión entre las organizaciones verticales y horizontales de la organización curricular, permitiendo que los aprendizajes se articulen de manera progresiva y simultánea en distintos niveles formativos. A través de esta integración, se facilita el desarrollo académico que fortalece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento en contextos diversos y complejos. Esta guía curricular también incorpora el principio de flexibilidad, adaptándose a las necesidades y perfiles de los estudiantes, así como a las exigencias del entorno académico y profesional. Es por ello que se configura como un modelo educativo que busca integrar de manera armónica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de diferentes áreas del conocimiento curricular, superando la segmentación tradicional de los planes de estudio.

La flexibilidad curricular de la BUAP, permite adaptarse a las necesidades diversas de los estudiantes, facilitando el acceso y la permanencia en los distintos escenarios de desarrollo académico de las modalidades educativas, esta adaptabilidad se refleja en la actualización de programas de asignatura, que incorporan enfoques innovadores y pertinentes, así como en la trayectoria académica, donde los alumnos pueden personalizar su ritmo de aprendizaje. Además, el reconocimiento de saberes formales e informales y los procesos de egreso flexible promueven una formación inclusiva y eficiente. En la BUAP la transferencia de créditos académicos, junto con la revalidación y convalidación de estudios, garantiza la movilidad estudiantil nacional e internacional, optimizando tiempo y recursos. Estas ventajas no solo fortalecen la equidad educativa, sino que también potencian la empleabilidad y la actualización continua en los planes de estudio, alineando la formación académica con las demandas sociales y laborales actuales.

La UNESCO considera que la empleabilidad es un componente esencial de una educación de calidad y un factor clave para el desarrollo sostenible, a través de su Estrategia para la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) 2022-2029, promueve el desarrollo de competencias que permitan a jóvenes y adultos acceder a un trabajo decente, productivo y con sentido. Esta estrategia busca alinear la educación con las demandas de un mundo laboral en constante transformación, impulsado por la digitalización, la sostenibilidad y la inclusión social. La UNESCO destaca que la formación debe ir más allá de las habilidades técnicas, incluyendo también valores, actitudes y capacidades para la vida, con el fin de preparar a las personas para contribuir activamente a sociedades más justas y resilientes.

3.11

Componente de Integración Social

Parte fundamental del MUM es el componente de integración social donde se promueve que haya un mayor involucramiento por parte de la universidad en las transformaciones y consecuentes necesidades que se han dado en los últimos años a nivel mundial en el ámbito económico, político, tecnológico y, por su puesto, en el que se refiere a la educación superior. Es así que se busca generar una educación para la vida desde una perspectiva ética, humanista y social; que sea congruente con la misión y visión de la universidad; garante de la consecución de las metas de la institución, así como de la relación que ésta guarda con los retos, necesidades y expectativas actuales de la sociedad.

El objetivo de la integración social como parte de la arquitectura curricular es favorecer la integración entre asignaturas, limitar la fragmentación del conocimiento, motivar a los alumnos para el aprendizaje "ya que cualquier situación o problema que interese a los estudiantes puede ser objeto de estudio" (BUAP, 2009, pp. 220-221), promover la resolución de problemas reales a través de perspectivas más integradoras en las que se superen los límites disciplinares y se favorezca la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad para la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos y la transferencia de conocimientos. Además, esta integración favorece progresivamente la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un Área de Integración Disciplinaria que permite a los estudiantes consolidar su formación profesional a través de los diferemtes escenarios de desarrollo académico con un aprendizaje situado.

El diseño, implementación y gestión de estos escenarios de desarrollo académico tanto internos, externos o digitales se relaciona con el interés de atender las necesidades y requerimientos del contexto en los ámbitos de la producción, los servicios, la ciencia y tecnología, la organización social, la sustentabilidad ambiental, la cultura y la educación, particularmente la educación superior, sobre todo en lo que se refiere a los lugares en donde se implementan los procesos de aprendizaje, las actividades que en éstos se desarrollan, así como las relaciones sociales que posibilitan. Asimismo, se les considera parte de los recursos institucionales pues, resultan fundamentales y pueden hacer la diferencia en la educación de los futuros egresados, particularmente, en escenarios de desarrollo académico en donde se implementan actividades

socialmente significativas ya que trascienden las aulas tradicionales y "representan verdaderos escenarios de desarrollo humano, educativo y social" (BUAP, 2009, p. 54) dadas sus características de integración disciplinaria.

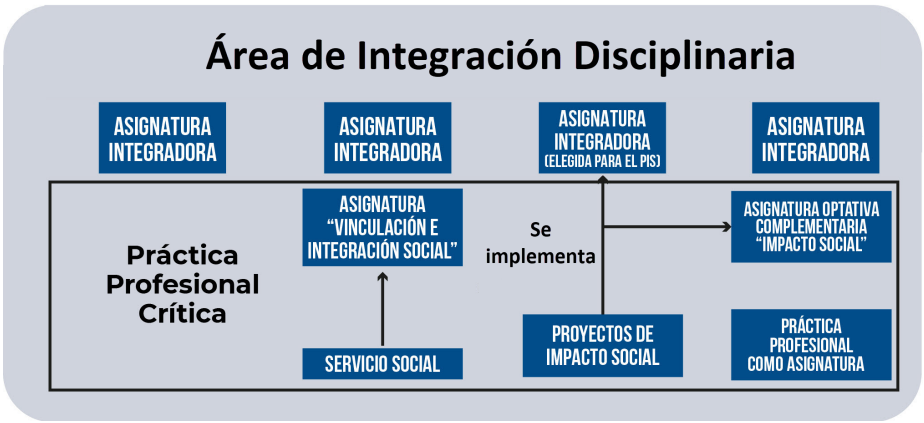
Este componente de integración social es fundamental, ya que permite la confluencia tanto de la integración de los componentes disciplinares, así como los aspectos sociales que deben caracterizar al egresado de nuestra universidad. En cuanto a los aspectos disciplinares es necesario contar con espacios curriculares que permitan la verificación del nivel de desarrollo de los saberes cognitivos y de habilidades específicas que corresponden al perfil de egreso, con la intención de analizar el nivel de desarrollo (esta información) y poder llevar a cabo los ajustes curriculares necesarios para la consolidación de la formación académica del estudiante y su integración social.

3.11.1 Área de Integración Disciplinaria (AID)

El Área de Integración Disciplinaria (AID) es un elemento del currículum correlacionado y representa un ejemplo de escenario de aprendizaje que busca ”vincular la formación universitaria con la realidad socioeconómica, cultural y de investigación científica que impera en el entorno que rodea a la universidad” (BUAP, 2009, p. 25). Promueve y afianza la relación entre la teoría y la práctica puesto que en ella se complementan los conocimientos disciplinarios y tecnológicos propios de cada profesión; las destrezas y habilidades para el trabajo interpersonal, multidisciplinario e interdisciplinario, las actitudes y valores requeridos en las relaciones tanto laborales como humanas.

Además, esta área brinda a los estudiantes una primera incursión en escenarios de desarrollo académico con aprendizaje situado que les permiten tener una "vivencia profesional, cooperación organizacional y compromiso social" (BUAP, 2009, p. 25) como complemento de su proceso de aprendizaje, lo que favorece la consolidación académica de los futuros egresados y les otorga mayores posibilidades de éxito en su actividad profesional y, por ende, de certeza de futuro.

Figura 3.18. *Componentes de la práctica profesional crítica dentro del área de integración disciplinaria descritos en el Modelo Universitario Minerva.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Como se puede observar en la figura 3.18, la estructura curricular el Área de Integración Disciplinaria está constituida por dos grandes componentes: la Práctica Profesional Crítica, integrada a su vez por el Servicio Social, los Proyectos de Impacto Social y la Práctica Profesional; así como por una serie de Asignaturas Integradoras.

3.11.2 Práctica Profesional Crítica (PPC)

La Práctica Profesional Crítica (PPC) es de suma trascendencia en la formación académica de los universitarios pues es el escenario de desarrollo académico en que los estudiantes concretan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que adquieren a lo largo de sus trayectorias educativas; o dicho en otros términos, les permiten anticipar contextos vivenciales a los que se incorporarán como profesionales de una determinada disciplina; es la puesta en práctica "de la línea del saber hacer" (BUAP, 2009, p. 253) a la que hace referencia Jacques Delors (UNESCO, 1996, p. 34) y que se retoma como parte de los principios teóricos del modelo educativo de la institución.

En el MUM se concibe a la Práctica Profesional Crítica como un escenario de aprendizaje, en tanto que los componentes que la conforman Servicio Social, Práctica Profesional y Proyectos de Impacto Social contribuyen a un mismo propósito, el cual consiste en vincular la formación profesional con el contexto laboral del entorno. Por

ello es importante abordar cada uno de estos elementos de manera particular para comprenderlos tanto en su individualidad como en su conjunto e integralidad.

3.11.3 El Servicio Social (ss)

Según se declara en el Estatuto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por parte del Honorable Consejo Universitario Constituyente (BUAP, 2003), el Servicio Social tiene determinadas funciones entre las que destacan la de vincular a los ámbitos de la docencia, la investigación y la extensión con los sectores social, público y privado para contribuir a la consolidación de la formación profesional y humanista del estudiante al promover su inserción al campo específico de la atención a las necesidades y situaciones más apremiantes del contexto estatal y nacional a partir de los principios de responsabilidad, compromiso y solidaridad.

El propósito para el cual el servicio social fue pensado en nuestro país, fue el de constituirse como un servicio temporal y profesional que los pasantes deben cumplir satisfactoriamente en beneficio del país (BUAP, 2003), por lo que se entiende que es un componente estratégico en la formación integral de la comunidad estudiantil, esta perspectiva se ratifica en el MUM, en donde es descrito como el conjunto de actividades tanto teóricas y prácticas se deben desarrollar con los estudiantes y que se caracteriza por la siguiente cita.

> […] de carácter transitorio que proyecta la misión de la BUAP. Lo realiza el estudiante como requisito previo a la obtención del título, constituyéndose en un medio de formación personal, humanista y de solidaridad social, en el cual aplican y reciben un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (…). El SS debe ser construido como un espacio colectivo, de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria, que permita reconocer la interculturalidad (…) y asumir una actitud de colaboración conjunta que le permita el conocimiento, respeto y conservación de la cultura del entorno; asimismo la aceptación de la diversidad cultural. (BUAP, 2009, pp. 28-29)

Además, tal como se menciona en el Lineamiento de Servicio Social y Práctica Profesional de la BUAP, con el propósito de lograr las metas del componente de Integración Social, se propone que el servicio social, como parte de la Práctica Profesional Crítica debe "vincular la formación universitaria con la realidad socioeconómica, cultural y de investigación científica que impera en el entorno" (BUAP, 2013,

p. 14). Asimismo, debe dar cumplimiento a determinados objetivos entre los que destacan los descritos en las Disposiciones Generales del Capítulo II del referenciado Lineamiento (BUAP, 2013, p. 14).

- Cumplir la misión social de la BUAP al extender los beneficios de la ciencia, la tecnología y la cultura a la colectividad.
- Implementar la política social de la BUAP definida en el PDI.
- Fomentar en los alumnos un sentido humanista, de reciprocidad y solidaridad con la sociedad a la que pertenecen.

Derivado de lo anterior, es que las modalidades específicas relativas al servicio social que se determinan en el documento antes citado para la realización del servicio social por parte de los estudiantes son las que se enuncian a continuación:

- Individual, que tendrá el carácter de unidisciplinario y continuo, encaminado al beneficio del sector Público, Social y Privado, con una temporalidad de 6 meses a 2 años, cubriendo un mínimo de cuatrocientos ochenta horas.
- Colectivo, que tendrá el carácter de interdisciplinario, multidisciplinario y continuo, encaminado al beneficio del sector social, Público y Privado con una temporalidad de 6 meses a dos años, cubriendo un mínimo de cuatrocientos ochenta horas (BUAP, 2013, p. 14).

Cabe destacar que la observancia del cumplimiento de los objetivos del servicio social, así como su alineación con los propósitos a la política tanto institucional como nacional corresponde a la Vicerrectoría de Docencia a través de la Dirección de Servicio Social. Es así como la realización de esta actividad académica que enmarca el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad -docencia, investigación y extensión-, promueve el acercamiento con la sociedad, consolida la formación del estudiante bajo los principios de justicia, equidad social y coadyuva en el desarrollo del estado, la región y el país. El compromiso social y el objetivo de colocar al estudiante en el centro de todo proceso educativo es un propósito que se materializa también en las reformas de la normativa nacional referidas al servicio social, tales como las emitidas por el SNAATCA, en el que se determina que "en el caso de la educación media superior y superior, el servicio social, constituye un requisito para los estudios que otorgan título de formación profesional, pero no para fines de asignación de créditos" (DOF, 2024, p. 14).

Con estas acciones se busca apoyar al estudiante en la conclusión del servicio social, disminuir las posibilidades de rezago o deserción escolar e incrementar sus posibilidades de titulación y acceso a la obtención del grado correspondiente, puesto que, en el caso de nuestra universidad, el servicio social es obligatorio para el egreso, pero no suma horas ni créditos a los planes de estudio.

En este panorama, el PDI 2025-2029 de la BUAP es coincidente con lo expuesto con anterioridad puesto que enfatiza la trascendencia del servicio social para el cumplimiento de la misión de la universidad y de su responsabilidad social, sobre todo en su carácter de universidad pública "donde el servicio social y las prácticas profesionales se conviertan en consultorías especializadas que resuelvan necesidades reales del sector público y productivo" (BUAP, 2026, p. 57), así como para la solución de los diversos retos que enfrenta nuestra sociedad. Esto deja de manifiesto la importancia que tiene la implementación de estrategias que permitan sumar valor en las trayectorias educativas para contar con egresados que poseen una sólida formación académica, capacidad crítica y compromiso social. El servicio social es ejemplo de este tipo de estrategias, ya que favorece la "contribución ética al desarrollo integral y sustentable, tanto de los individuos en singular, como en su interdependencia e interacción en sociedad" (BUAP, 2022, p. 30), lo que evidencia la puesta en práctica del conocimiento, talento y compromiso de los jóvenes universitarios.

Por lo antes expuesto, la Dirección de Servicio Social plantea una conceptualización del servicio social en la que se contemplan componentes de valor que permitan la participación de la comunidad estudiantil en la solución de las necesidades y problemáticas sociales y en las que se pongan de manifiesto los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes, así como los valores de empatía, compromiso, solidaridad y responsabilidad social, mismos que coinciden con el humanismo crítico que da sustento al Modelo Universitario Minerva, mismos "que ponen de relieve tres dimensiones presentes en todo proceso educativo: la dimensión afectiva, la relacional y la de valores" (BUAP, 2009, pp. 97). Estos principios concuerdan con aquellos a los que se hace referencia en la actual política educativa de nuestro país, en la que destaca lo propuesto por la NEM.

Cabe destacar que el servicio social también representa, de manera simultánea a la perspectiva descrita con anterioridad, una oportunidad para la consolidación de habilidades blandas complementarias a la formación disciplinar recibida en la formación universitaria y demandadas por los distintos sectores y contextos sociales.

Además, la realización del servicio social por parte de la comunidad estudiantil universitaria, sus resultados y el consecuente análisis que de ello derive, se convierte en sí mismo en un medio importante para recabar información que enriquezca a los planes de estudio, en sus procesos de evaluación y actualización curricular respecto a la pertinencia que éstos logran en relación a la atención de las necesidades sociales del entorno, así como de la congruencia con las tendencias disciplinares de cada licenciatura.

De acuerdo con lo expresado con anterioridad y en función de lo dictado por el SNAATCA (DOF, 2024), el servicio social es requisito para los estudios que otorgan título de formación profesional, pero no para fines de asignación de créditos. Para los planes de estudio de la BUAP, el servicio social debe iniciarse al haber cubierto al menos el 70 % de los créditos curriculares del plan de estudios correspondiente. Su duración es de 480 horas, mismas que deben cubrirse en un mínimo de seis meses y un máximo de dos años. Por sus características, debe llevarse a cabo, preponderantemente, en sectores externos a la universidad, y en el caso de que se realice al interior de la institución, será bajo las especificaciones indicadas en el lineamiento correspondiente. En el caso de los estudiantes inscritos en licenciaturas que pertenecen al área de la salud, éstos deben haber acreditado el porcentaje de créditos curriculares que precise la Unidad Académica respectiva y cumplir con los requisitos que establece la normatividad sanitaria aplicable (BUAP, 2013, p. 14). Cabe destacar que el procedimiento académico-administrativo para la implementación del servicio social, desde su inscripción hasta su conclusión, es establecido por la Vicerrectoría de Docencia a través de la Dirección de Servicio Social y será congruente con la normativa institucional que se especifique para este respecto.

3.11.4 Asignatura Vinculación e Integración Social

Con el propósito de que el servicio social conserve el principal objetivo para el que fue pensado, el de ser vínculo de la universidad con la sociedad y sea ejemplo de compromiso social "y de responsabilidad desde la sensibilidad solidaria porque la universidad lleva a la práctica humana el discurso de sus valores, al poner el conocimiento al servicio de la población para la atención de sus necesidades" (BUAP, 2022, p. 4) según se declara en el actual Plan de Desarrollo de la institución, la Dirección de Servicio Social propone la creación de la asignatura denominada Vinculación

e Integración Social. Se trata de una asignatura de seguimiento académico a las actividades implementadas en un escenario de desarrollo académico a través de la acción tutorial.

La Asignatura de Vinculación e Integración Social tiene el objetivo de acompañar a los estudiantes para que pongan en práctica lo aprendido, desarrollen nuevos aprendizajes y se conviertan en agentes dinámicos de cambio en su entorno. En ella se despliegan actividades y herramientas que se convierten en instrumentos de mediación para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje en aras de mejorar los indicadores de conclusión y buen término en tiempo y forma del servicio social con lo que se propone influir de manera significativa y positiva en trayectorias educativas regulares en las que se disminuya el rezago o abandono escolar y se incrementen los índices de eficiencia terminal y titulación entre la comunidad estudiantil. Asimismo, tiene la finalidad de realizar el seguimiento académico a los estudiantes que estén realizando su servicio social, de tal forma que permite monitorear, asesorar y promover el avance y conclusión del mismo en tiempo y forma de acuerdo con el lineamiento institucional establecido al respecto. Cabe destacar que esta asignatura forma parte de todos los planes de estudio que se ofertan en nuestra institución, excepto los que corresponden al área de la salud.

Es importante mencionar que esta asignatura debe cursarse de manera simultánea a la realización del servicio social, por lo que su requisito es tener cubierto el 70 % del total de los créditos del plan de estudios, por ello, su ubicación en las mallas curriculares de nivel licenciatura está a partir de un nivel intermedio o en el desarrollo de la disciplina del plan de estudios. El valor de esta asignatura es de 4 créditos y de 72 horas, mismas que son destinadas para el seguimiento académico y de gestión y estarán distribuidas en un solo periodo escolar. Las opciones de calificación de la asignatura de Vinculación e Integración Social serán: Acreditado (AC) o No Acreditado (NA) en función del cumplimiento por parte del estudiante de los requerimientos establecidos, entre los que destacan el porcentaje de avance del servicio social, la entrega de reportes requeridos, la asistencia a las sesiones presenciales/virtuales durante el periodo, entre otros.

Cabe destacar que la solicitud de baja de la asignatura implica también la baja del programa de servicio social y ésta deberá realizarse dentro de los periodos establecidos institucionalmente. Con la finalidad de fortalecer el seguimiento que se realiza en esta asignatura, se desarrollará un formato específico en el que se contemplan

recursos didácticos de apoyo y estrategias instrumentales de seguimiento, por lo que no se considera un contenido similar al resto de las asignaturas de la malla curricular de los distintos planes de estudio.

Figura 3.19. *Asignatura vinculación e integración social.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Como se puede observar en la figura 3.19, la asignatura de Vinculación e Integración Social constituye un elemento curricular trascendental en la formación de los estudiantes por lo que en ella se contemplan horas de mediación docente a través de las cuales se realice el seguimiento académico y de gestión que permitan apoyar al estudiante para la conclusión y buen término de la realización de su servicio social.

Además, para esta asignatura se considera un formato específico con recursos y estrategias didácticas de apoyo que faciliten el seguimiento a las actividades que los estudiantes realizan como parte de su servicio social. Cabe destacar que, para la acreditación de esta asignatura, el estudiante debe cumplir con requisitos tales como la entrega de reportes y el porcentaje de avance en el servicio social.

3.11.5 Práctica Profesional

Uno de los principales aspectos de la integración social propuesta por el Modelo Universitario Minerva es la Práctica Profesional, ya que refleja el nivel de vinculación que existe entre la formación de los universitarios con la realidad socioeconómica que

les circunscribe. Por tal razón, en este documento se menciona que ”el modelo del profesional de una disciplina debe evolucionar de acuerdo a la demanda de servicios determinados por necesidades priorizadas de una sociedad que se transforma, de tal modo que la demanda de servicios deba propiciar el perfil de aquel que los oferta” (BUAP, 2009, p. 24).

De esta forma, el currículo debe favorecer aprendizajes que, además de ser significativos en la educación académica de los estudiantes, también sean pertinentes con las demandas del entorno profesional y laboral al que se integrarán una vez que egresen de la universidad, con ello se genera ”una nueva dimensión en la labor de integración de la universidad” (BUAP, 2009, p. 24), lo que sin duda refrenda no sólo la responsabilidad institucional, sino también, la importancia que adquiere como agente de cambio y bienestar social al brindar a los estudiantes experiencias educativas que adicionan valor a la formación disciplinar que reciben en las aulas universitarias.

Así, en la BUAP, ”la práctica profesional se refiere a las actividades del estudiante programadas en un contexto social multidisciplinario e interdisciplinario, relacionadas con la profesión y asesoradas por un académico” (BUAP, 2009, p. 26) Es importante destacar la función que tienen los docentes en este ámbito, ya que para tener prácticas profesionales exitosas es necesario que sean ”supervisadas por un profesor o investigador habilitado para impartir los cursos avanzados de la carrera y con experiencia de campo” (BUAP, 2009, p. 26), esto permitirá que la práctica profesional sea el resultado de una auténtica experiencia significativa de aprendizaje para el estudiante.

En el caso específico de la práctica profesional, ”desde los primeros cursos disciplinarios se pone especial atención en el equilibrio entre teoría y práctica, para así habilitar a los/las estudiantes de manera gradual con los conocimientos profesionales necesarios que le permitan incorporarse al campo laboral” (BUAP, 2009, p. 67), lo que va en beneficio de la pertinencia de la educación superior ya que permite ”reducir la fragmentación del conocimiento, promover una visión más integradora, favorecer la interacción, suscitar aprendizajes significativos y la construcción y reconstrucción del conocimiento” (BUAP, 2009, p. 67). Con ello, la universidad brinda a los egresados una mayor certeza de futuro al ampliar sus posibilidades laborales a través del reconocimiento, aval y respaldo institucional.

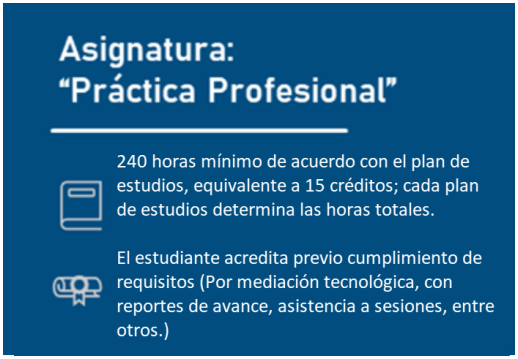
Es así que hay un claro reconocimiento de que la práctica profesional, en el nivel de educación superior, es fundamental porque permite a los estudiantes llevar a escenarios de aprendizaje externos a la universidad lo aprendido a lo largo de sus trayectorias educativas, con lo que se generan nuevas habilidades que apoyan su inserción en el ámbito laboral en el contexto en el que se encuentran inmersos.

Por esta razón, la Dirección de Servicio Social plantea, para la práctica profesional, una perspectiva a partir de la cual se le destaca como un escenario de desarrollo académico que enfatiza en los estudiantes el desarrollo de habilidades duras en los perfiles profesionales de egreso de los programas educativos de nivel licenciatura, así como la descripción de las mismas en el mercado laboral y profesional que las demanda. Cabe señalar que este tipo de habilidades duras se adquieren mediante el estudio y la experiencia, es decir, dependen de una formación académica y se expresan de forma práctica, lo que las hace medibles, cuantificables y permite la retroalimentación de los planes de estudio en términos de pertinencia con las demandas del sector productivo.

Por tal razón, la práctica profesional es un escenario ideal para la puesta en acción de las habilidades duras, pues constituye una forma de adquirir experiencia profesional con reconocimiento y valor para el mercado laboral antes de que los estudiantes egresen de las aulas universitarias, lo que facilita su adaptación a las dinámicas de trabajo reales, les permite entender de mejor manera las expectativas de los sectores profesionales a los que se incorporarán y les brinda la oportunidad de recibir retroalimentación directa por parte de empleadores, jefes inmediatos y expertos en el campo, lo que resulta crucial para su crecimiento personal y profesional.

Además, la implementación de los conocimientos y habilidades disciplinares que se adquieren en las aulas universitarias, es aplicada a través de las actividades que los estudiantes llevan a cabo durante la práctica profesional, lo que contribuye a la generación de propuestas de solución a las diversas problemáticas y retos que se presentan en el actual, diverso y demandante panorama laboral, así como a la transferencia de conocimientos e innovación tecn ológica que resulta en proyectos integradores aplicados en procesos, productos y servicios que benefician a la sociedad. Así, la práctica profesional también constituye una importante fuente de datos ya que proporciona información que puede ser utilizada por la universidad para los procesos de evaluación y actualización respecto a las necesidades del mundo laboral, la empleabilidad y la opinión de expertos y empleadores.

Figura 3.20. *Asignatura práctica profesional.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

En este contexto respecto a la práctica profesional y como se observa en la figura 3.20, en la que se describen las características de la asignatura, es importante mencionar las particularidades que esta asignatura tiene para el diseño o rediseño curricular de los planes de estudio de nivel licenciatura de la BUAP. Entre ellas destaca que debe ser obligatoria, su valor es de 15 créditos totales, dentro de los cuales, 11 corresponden al trabajo independiente del estudiante y 4 están destinados para la mediación docente con fines de seguimiento académico y de gestión. Su duración es de 250 horas como mínimo; cada plan de estudios determina más horas en función de la disciplina para la práctica profesional. Cabe destacar que el tope de pago de créditos por parte de los estudiantes será de 15 como máximo.

La ubicación de esta asignatura en la malla curricular está definida por cada plan de estudios, aunque dada su naturaleza se recomienda que su ubicación sea posterior a haber cubierto el 70 % de créditos del plan de estudios. El tiempo para el desarrollo de la práctica profesional se plantea entre tres meses y hasta un año, promoviendo que se realice de forma continua hasta su conclusión con el propósito de evitar el rezago educativo.

La Vicerrectoría de Docencia, a través de la Dirección de Servicio Social, desarrolla un formato específico en el que se contemplan recursos didácticos y estrategias instrumentales de seguimiento, mismas que se diseñan de manera conjunta con la comunidad docente y tomando como punto de partida las características específicas del contexto de las disciplinas. La práctica profesional es entendida como un espacio que permite a los estudiantes la experiencia en la acción, aprender haciendo; es

decir, se trata de un aprendizaje activo que se vuelve significativo en el desarrollo de habilidades prácticas ante situaciones o problemas reales a las que el estudiante puede enfrentarse en su vida profesional.

3.11.6 Asignaturas Integradoras

En la estructura curricular propuesta por el MUM, el Área de Integración Disciplinaria está constituida por las Asignaturas Integradoras, las cuales favorecen dos niveles de integración ”uno a nivel de los contenidos presentes en el currículo (correlacionado y transversal), y otro a nivel social” (BUAP, 2009, p. 49) lo que determina el ejercicio profesional una vez que el estudiante haya egresado de la universidad. Las asignaturas integradoras constituyen una forma de trabajo que favorece la propia gestión del conocimiento del estudiante que se basa en ”la interrelación sistémica de cualidades académicas, laborales e investigativas del proceso aprendizaje-enseñanza” (BUAP, 2009, p. 49), es decir, en el principio pedagógico del constructivismo en el que se vincula lo aprendido en el aula con la experiencia del trabajo real.

Es importante destacar que estas asignaturas deben diseñarse en relación con el perfil de egreso y de los objetivos del plan de estudios de la licenciatura correspondiente. Además, requieren de ”un sostenible y articulado trabajo colegiado como un proceso permanente de búsqueda de consensos entre los objetivos específicos de cada asignatura y las asignaturas del área integradora” (BUAP, 2009, p. 240), de tal forma que integren los aspectos disciplinarios para resolver adecuadamente los problemas laborales del entorno. Resulta importante que en este tipo de asignaturas se desarrollen proyectos que tengan el propósito de consolidar la formación integral con Impacto Social.

3.11.7 Proyectos de Impacto Social

Como parte del cumplimiento del componente de integración social propuesto por el MUM se planteó la creación de los Proyectos de Impacto Social, los cuales tienen el objetivo de "contribuir a la adquisición por parte de los estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de conocimientos, habilidades y actitudes (…), así como su inclusión en la solución de problemas que afectan a la región y al país" (BUAP, 2003), sus características básicas son "que se desarrollen en equipo, con estudiantes

(y profesores) de varias disciplinas y que generen un beneficio para nuestro país y específicamente nuestra región" (BUAP, 2009, p. 27).

Además, los Proyectos de Impacto Social son de tres tipos: intervención social, emprendimiento o investigación, y deben cumplir con requisitos básicos tales como ser desarrollados en equipos en los que haya participación tanto de estudiantes como de profesores y en los que además, se elijan enfoques de tipo disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y a lo transdisciplinar, a partir de distintas disciplinas, necesidades específicas con el propósito de generar soluciones innovadoras ante problemas emergentes y complejos.

A partir de la importancia de estos proyectos en la formación integral de los estudiantes, la DSS destaca que los Proyectos de Impacto Social permiten alcanzar tres objetivos. El primero de ellos consiste en fortalecer la participación social, junto con la docencia y la investigación. Mientras que el segundo hace referencia a la importancia de adoptar diferentes alternativas de formación integradas al campo laboral. Por último, el tercer objetivo consiste en generar sinergias de vinculación entre la docencia y la práctica social.

Figura 3.21. *Asignatura Integradora para implementación de Proyecto de Impacto Social.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Se ha determinado que, como parte del diseño o rediseño curricular de los planes de estudio, sean en cada CDESCUA las que determinen cuál será la Asignatura Integradora en que se va a implementar el Proyecto de Impacto Social. Su valor en horas y créditos será establecido para cada plan de estudios y adicionalmente contará con 36 horas de trabajo independiente (equivalente a 2 créditos), mismas que estarán destinadas para la participación de los estudiantes en la implementación del PIS. Estas particularidades se pueden observar de manera resumida en la figura 3.21.

Por la naturaleza de esta asignatura, se recomienda que se ubique en niveles de formación en la disciplina y sus requisitos estarán determinados por cada plan de estudios. Es importante enfatizar que los Proyectos de Impacto Social, en tanto que proyectos, tienen por objetivo incidir de manera favorable en la vida de las personas gracias a la puesta en valor del conocimiento y contribuir en el bienestar de hombres y mujeres y alterar de forma positiva el desarrollo general de las sociedades. Por tal razón, la BUAP está llamada a reforzar su relación con la sociedad, particularmente con aquellos que resultan más vulnerables, de tal forma que, a través de la intervención de los universitarios, se materialicen transformaciones favorables y se logre un impacto en beneficio del desarrollo de la población.

De esta manera, la inserción de los estudiantes en los Proyectos de Impacto Social resultará en egresados que colaboran en la construcción de una sociedad en la que predominen los valores de compromiso social, solidaridad y responsabilidad. Por ello, la participación de los estudiantes debe darse de manera práctica, es decir, en el desarrollo de actividades, tareas, roles y funciones específicas previamente determinadas por el propio proyecto, de tal forma que se puedan alcanzar los resultados esperados, se cuente con las evidencias que respalden las acciones y se pueda medir el impacto alcanzado. Puesto que se busca generar impacto social positivo en las comunidades, los Proyectos de Impacto Social estarán alineados a los ODS que institucionalmente se haya determinado para el cumplimiento de la misión y la política de planeación y desarrollo de la universidad.

La intención de retomar los ODS para la implementación de los Proyectos de Impacto Social parte del hecho de que constituyen un plan de acción de orden global con el que se busca beneficiar a las personas y al planeta. Cabe destacar que los ODS resultan suficientes para contemplar a todos los perfiles profesionales con que cuenta la BUAP y a partir de los cuales se propone que sus acciones concretas contribuyan en el bienestar y la mejora de las condiciones humanas en el corto, mediano y largo

plazo de todos los sectores de la población, en particular, de aquellos grupos más vulnerables.

3.11.8 Asignatura Optativa Complementaria ”Impacto Social”

Se incorpora la Asignatura Optativa Complementaria denominada ”Impacto Social” que tiene la finalidad de dar continuidad a los PIS de estudiantes que así lo requieran. Por ello, el plan de estudios correspondiente incorporará en su listado de Asignaturas Optativas Complementarias (AOC) a dicha asignatura. Su valor es de 72 horas y 4 créditos. El requisito que se debe cubrir para inscribirse es haber cursado la asignatura integradora en que se desarrolla el Proyecto de Impacto Social.

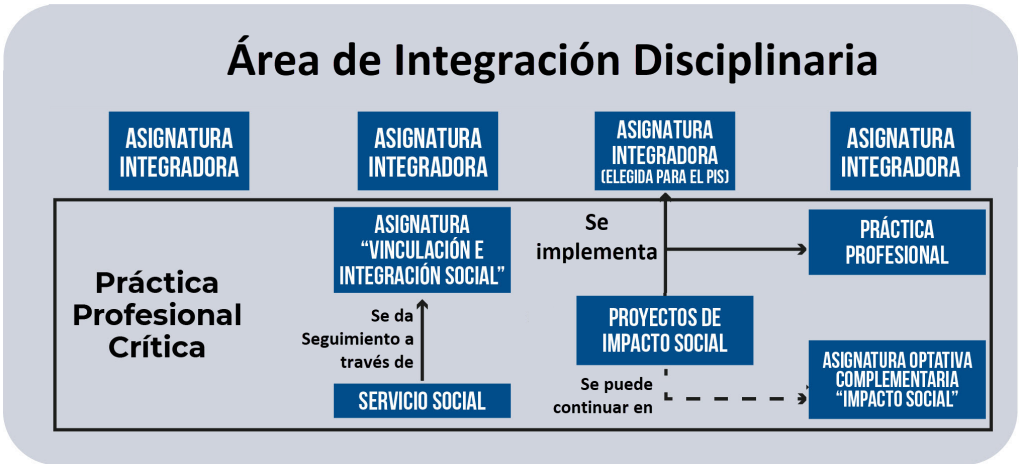
Figura 3.22. *Asignatura Optativa Complementaria Impacto Social.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Como se resume en la figura 3.22, por tratarse de una AOC, su ubicación en la malla curricular de la licenciatura de que se trate corresponde a nivel de formación disciplinar o de especialización para la preparación a la vida profesional. Se recomienda que ésta se curse de forma inmediata a la asignatura integradora con PIS. Es importante mencionar que el diseño y seguimiento académico de esta asignatura se realizará de manera conjunta entre la Unidad Académica correspondiente y la Dirección de Servicio Social.

Figura 3.23. *Componentes de la Práctica Profesional Crítica (*MPPC*).*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

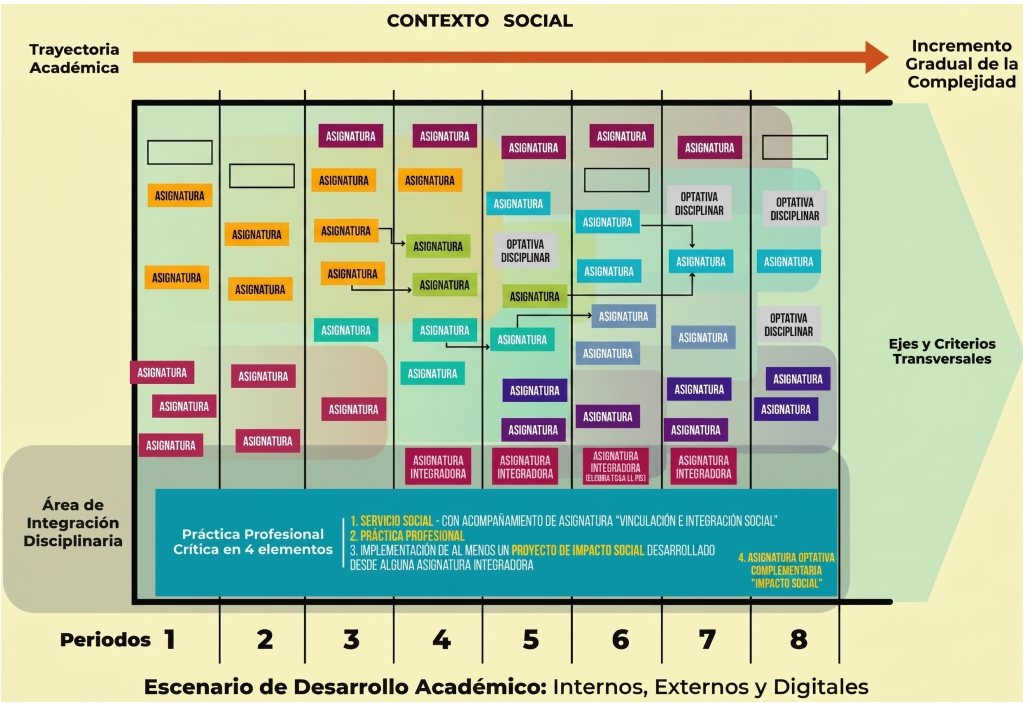
De acuerdo con lo que se plasma en la figura 3.23 de manera esquemática, la Práctica Profesional Crítica resulta fundamental en la formación de profesionales que egresan de nuestra universidad ya que pone al estudiante en el centro de los procesos académicos y de gestión que se realizan en la institución. Además, brinda una mayor certeza de futuro a los egresados pues agrega valor a su preparación académica a través del desarrollo de habilidades duras y blandas con las que fortalecen su formación de manera integral consolidando su aprendizaje en escenarios reales situados en diversos contextos socioculturales lo que les permitirá tener una mejor preparación para la vida tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Es importante mencionar que, tanto el servicio social, la práctica profesional, la asignatura integradora que contempla el desarrollo del PIS, y la optativa complementaria "Impacto Social" se consideran parte de la flexibilidad curricular en las trayectorias educativas, ya que se desarrollan en los escenarios de desarrollo académico, en donde se favorece la multimodalidad y se da el reconocimiento de distintos saberes. Además, permiten adaptar las metodologías tradicionales de enseñanza a una visión más acorde con los intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Estas actividades académicas, de acuerdo con el propósito de cada una de ellas, posibilitan la aplicación de conocimientos teóricos y pueden fomentar la resolución de problemáticas sociales mediante un enfoque multidisciplinario e interdiscipli-

nario en la trayectoria académica del estudiante al vincularse con comunidades, instituciones, sectores productivos, etc. Así, no solo fortalecen sus habilidades prácticas, sino que también contribuyen a generar soluciones innovadoras que benefician a la sociedad. Por lo que en la interdependencia en la arquitectura curricular, el Área de Integración Disciplinaria (AID) forma parte de la trayectoria académica del estudiante, que tiene un lugar importante dentro de la representación gráfica de la malla curricular.

Figura 3.24. *La Práctica Profesional Crítica en la representación gráfica de la malla curricular.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La figura 3.24 muestra la Práctica Profesional Crítica en la representación gráfica de la malla curricular. Los elementos que la integran permiten articular de manera eficiente las diversas Áreas del Conocimiento Curricular, promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con lo que se atiende a las demandas de un entorno dinámico y globalizado. De esta forma, a través de la arquitectura curricular se asegura que los objetivos educativos respondan a las problemáticas

sociales y profesionales, se propone el desarrollo de dos proyectos de impacto social que fortalezca la formación integral de los estudiantes con lo que se crea valor adicional en sus trayectorias académicas.

3.12

Formación General Universitaria (FGU)

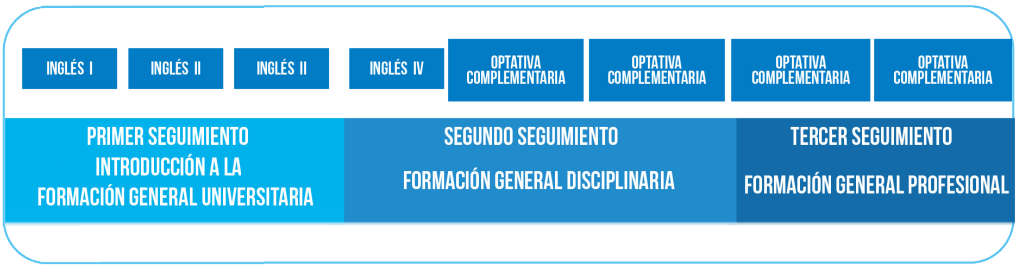
La Formación General Universitaria (FGU) como área curricular es importante porque trabaja la identidad universitaria, descrita en el MUM del 2007. La FGU de la BUAP (2007), es concebida como parte transversal de la estructura curricular y tiene como propósito que el estudiante aprenda a discernir, reflexionar, deliberar y argumentar principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable y que desarrolle habilidades blandas y duras, su reflexión y el juicio crítico como se promueve desde el MUM.

La BUAP (2016), ha buscado que los ejes transversales se desarrollan al interior de cada asignatura que integra la malla curricular de un plan de estudios, en los procesos de actualizaciones de los planes de estudio en el año 2016, dentro de las mallas curriculares se contemplaron solo dos asignaturas, una llamada Formación Humana y Social y otra asignatura denominada Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Complejo, también se trabajó un Módulo Genérico del FGU que se implementó en planes de estudio en 2016 diseñados por módulos como la Ingeniería en Automatización y Autotrónica, en el que por medio de tres talleres se busca impulsar el desarrollo de actividades que fortalezcan los conocimientos y habilidades que contribuyan a una formación integral del estudiante, denotando que los ejes transversales se desarrollan a lo largo de la trayectoria académica.

A partir de la experiencia de las actividades desarrolladas en el módulo impactó a los planes de estudio diseñados de forma modular, la universidad busca potenciar los momentos de metacognición en el estudiante, se propone el desarrollo de al menos tres momentos claves de seguimiento académico en la trayectoria académica, por medio de codiseños entre las academias y las dependencias administrativas, el diseño de las actividades en los programas de asignatura están siempre evolucionando en cada periodo escolar creando conciencia y empatía con el contexto social; además, permiten visibilizar cómo los estudiantes han desarrollando los ejes transversales en todas sus asignaturas.

Por lo anterior, la FGU, se apoya en tres asignaturas: Introducción a la Formación General Universitaria, Formación General Disciplinaria y Formación General Profesional, con el objetivo de fortalecer, dar seguimiento y acompañamiento a los ejes transversales descritos en este documento, así como a los criterios transversales mencionados en el SEAES, con actividades que refuercen su desarrollo, así como también las habilidades duras y blandas, e incluso iniciar microcredenciales que agreguen valor a la trayectoria académica del estudiante; se suman cuatro asignaturas que apoyen al desarrollo de las dimensiones de comunicación, producción y comprensión del inglés, y un conjunto de cuatro asignaturas optativas complementarias para aquellos alumnos que quieran incursionar en otra lengua extranjera, originaria, de inclusión o incrementar su nivel de inglés. Véase figura 3.25.

Figura 3.25. *Elementos de la Formación General Universitaria.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Estas asignaturas tienen mediación tecnológica a través de los escenarios digitales, en ellas se podrán encontrar fácilmente actividades educativas y académicas universitarias, para que el estudiante pueda inscribirse y reportar de una manera sencilla sus experiencias, acorde a los ejes y criterios transversales en cada asignatura de seguimiento de la FGU.

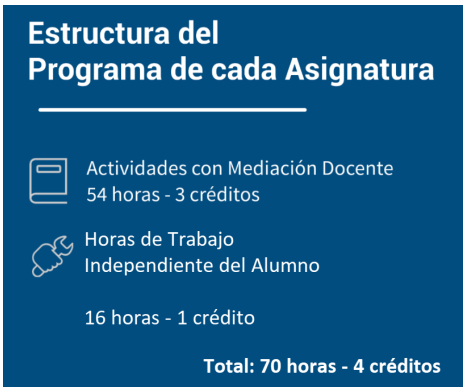
3.12.1 Asignaturas de seguimiento de la FGU

La Formación General Universitaria tienen una relación intrínseca con las asignaturas que integran cada una de las Áreas de Conocimiento Curricular, pues internamente en sus respectivos programas de asignatura se describen cómo se desarrollan los ejes

y criterios transversales, por lo que las asignaturas de Introducción a la Formación General Universitaria, de Formación General Disciplinaria y de Formación General Profesional, fungen como espacios de seguimiento al desarrollo de los ejes y criterios transversales como parte de la formación integral del estudiante, reforzando con diversas actividades universitarias.

En la asignatura de Introducción a la Formación General Universitaria, se consideran actividades para una adaptación exitosa del estudiante a la vida universitaria, así como también temas que guíen al estudiante en sus primeros pasos de su formación; en la asignatura de Formación General Disciplinaria, se ubica después de obtener conocimientos y habilidades básicas, para poder dar seguimiento en su formación específica de su profesión, dándose cuenta de que conocimientos y habilidades debe desarrollar con mayor ímpetu, conforme a sus propios intereses con actividades guiadas por el docente; por último, en la concreción de su formación, la asignatura de Formación General Profesional, se da otro seguimiento de cómo ha desarrollado los ejes y criterios transversales a lo largo de su trayectoria académica y que con apoyo de la mediación docente, el estudiante visualiza actividades adicionales necesarios para su integración a la vida profesional, en su transición hacia el empleo, la innovación o el emprendimiento, así como también hacia la investigación y el posgrado. La estructura de las tres asignaturas es la siguiente:

Figura 3.26. *Estructura de las asignaturas Introducción a la Formación General Universitaria, Formación General Disciplinaria y Formación General Profesional*

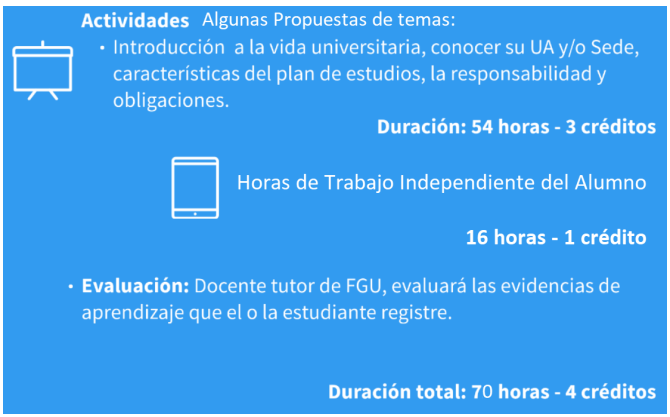


Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

En la figura 3.26 se observa que los espacios curriculares de estas asignaturas están integradas por dos partes, el primero por actividades con mediación docente, vinculados a temas de relevancia a las necesidades sociales, disciplinares y profesionales de los estudiantes y que, si así lo requieren las Unidades Académicas pueden atender las particularidades del plan de estudios. Dichas actividades deben ser discutidos en la comisión del FGU que contemple al menos las áreas de conocimiento con las que se encuentran ordenados los planes de estudio, en conjunto con dependencias que contribuyan al desarrollo integral del estudiante, lideradas por la Vicerrectoría de Docencia. La segunda parte se conforma por las horas de trabajo independiente del alumno, las cuales están orientadas a fomentar el crecimiento personal, profesional y académico del estudiantado.

Como se ha mencionado, las actividades tienen una orientación cognitivo-práctico en lo social-afectivo que suman valor al desarrollo profesional del estudiante; la ponderación de las actividades será considerada dentro del programa de las asignaturas por la comisión de la FGU, por medio de criterios de evaluación definidos en el programa de asignatura. La primera asignatura se ubica en los primeros periodos escolares, en donde se introducirá al estudiante en las características propias del plan de estudios, la responsabilidad y obligaciones, así como su integración a la comunidad universitaria, por mencionar algunas características, tal como se muestra en la figura 3.27

Figura 3.27. *Introducción a la Formación General Universitaria.*

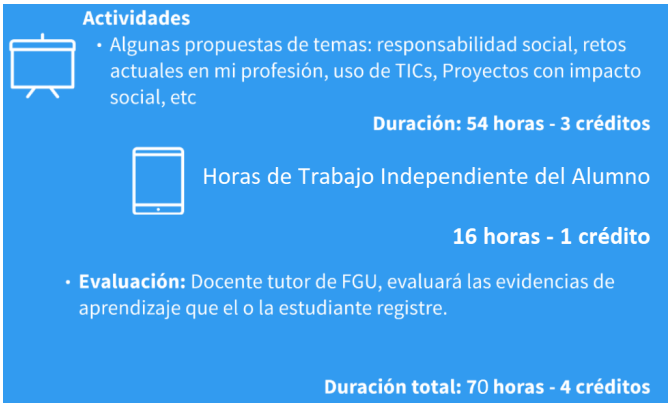


Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La asignatura contempla actividades que suman 54 horas por periodo de mediación docente y 18 horas de trabajo independiente del estudiante. El diseño de las actividades se trabaja con la participación de una comisión formada por docentes y administrativos que representa todas las Unidades Académicas de la universidad. Con el desarrollo multidisciplinario entre lo académico y lo administrativo se denotan temas importantes de convivencia universitaria como por ejemplo conceptos de cultura de paz, igualdad de género, identidad, desarrollo emocional, ciudadanía, áreas profesionales en su plan de estudios, reglamentos y lineamientos, opciones de titulación, áreas de servicio al estudiante, planificación curricular, regularización, entre otros más; conforme a las necesidades del contexto social y del plan de estudios. Así como también el seguimiento del desarrollo de los ejes y criterios transversales en su trayectoria académica.

La Unidad Académica podrá ubicar la segunda asignatura de seguimiento en un momento medio de la trayectoria académica del plan de estudios, favoreciendo al desarrollo integral del estudiante particularmente en su disciplina, así como la vinculación con herramientas que apoyen a su desarrollo profesional, así como también apoyen en el inicio de la interacción del estudiante en proyectos con impacto social e identifique cómo su profesión es pertinente en la sociedad.

Figura 3.28. *Formación General Disciplinaria.*



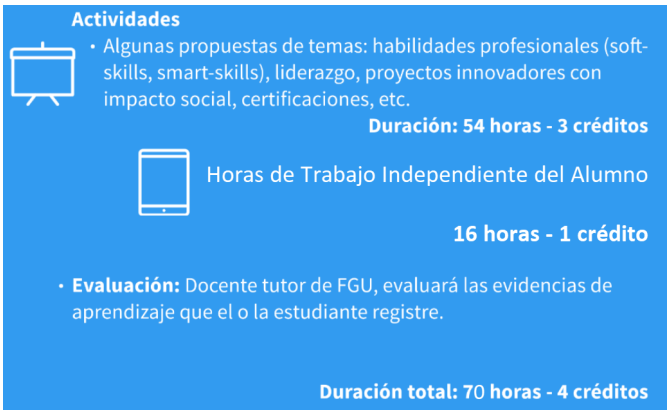
Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La asignatura contempla actividades que suman 54 horas por periodo de mediación docente y 18 horas de trabajo independiente del estudiante. En ella se trabajan temas con una fuerte orientación para resolver las necesidades disciplinares del estu-

diante con base en su contexto social. También se desarrollan temas que incrementen las habilidades blandas y duras. Cabe mencionar que en esta asignatura de seguimiento, las actividades se desarrollan buscando resolver aquellos elementos que el estudiante ya identificó como importantes para atender sus necesidades académicas particulares y pueden modificarse de forma constante al final de cada periodo. Es por ello la importancia de ubicar esta asignatura de seguimiento a la mitad de la trayectoria académica, para poder contemplar ajustes, pero tampoco podría estar muy temprano en la trayectoria, pues el estudiante no tendría la experiencia para visualizar sus necesidades académicas. Esto con apoyo de la comisión identifican algunos objetivos de aprendizaje esenciales a desarrollar, como por ejemplo cursos especializados, microcredenciales, ajustar su ruta académica, sus opciones de titulación, el tipo de servicio social, vinculación de sus prácticas profesionales, visualizar proyectos con impacto social, liderazgo, trabajo en equipo, uso de herramientas tecnológicas digitales como físicas, entre otras.

La tercera asignatura de seguimiento mostrada en la figura 3.29, tiene el propósito de fortalecer aspectos profesionales, buscando el desarrollo de habilidades blandas y duras útiles hacia la integración a la vida laboral, de investigación o en el emprendimiento, por lo que se recomienda ubicar la asignatura en los últimos periodos escolares del estudiante.

Figura 3.29. *Formación General Profesional.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

La asignatura tiene actividades que suman 54 horas de mediación docente por período y 18 horas de trabajo independiente del estudiante, en este último espacio curricular, se hace mención a temas relacionados a la pronta incorporación del estudiantado a su vida profesional y laboral.

Las habilidades blandas y duras cobran un sentido mayor al tener contacto con su entorno profesional, en esto recae la importancia de la ubicación en los últimos periodos, pues para el estudiante tiene la oportunidad de visualizar su integración a su vida profesional y los elementos que debe desarrollar, por ejemplo, puede reforzar con microcertificaciones, habilidades en herramientas tecnológicas, preparación de *currículum vitae*, presentación y trabajo en equipo en ambientes laborales, adaptabilidad y flexibilidad profesional, comunicación profesional, integridad profesional y especialización, entre otros temas.

Nuevamente, es relevante mencionar que, en esta asignatura, las actividades se pueden desarrollar al plan de estudios específico y pueden modificarse de forma constante al final de cada periodo o en un par de periodos, con apoyo de la comisión de la FGU. Alguna actividad mediada por el docente tendrá como objetivo el seguimiento del desarrollo de los ejes y criterios transversales en su trayectoria académica.

3.12.2 Asignaturas de la lengua extranjera de la FGU

Las cuatro asignaturas disciplinares obligatorias de la lengua extranjera de inglés I, II, III y IV, hacen énfasis al desarrollo de un segundo idioma extranjero institucional, a excepción de aquellas Unidades Académicas que en sus planes de estudio determinen otro idioma que resuelva las necesidades profesionales.

Este eje transversal forma parte de la Formación General Universitaria y se compone por cuatro asignaturas obligatorias, buscando atender las necesidades sociales, es recomendable puedan ser equivalentes al término de ellas al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Constan de 72 horas de mediación docente, teniendo un total de 4 créditos en cada asignatura.

El conjunto de las cuatro asignaturas atiende la dimensión de comunicación en el eje transversal de la lengua en producción (Hablar y Escribir) y en comprensión (Escuchar y Leer), estas asignaturas pueden contar también con mediación tecnológica. Se propone la opción de acreditar las asignaturas con la acreditación del nivel B1, con

organismos certificadores que por medio de la Facultad de Lenguas consideren como válidos.

Las asignaturas de inglés I, II, III y IV se cursarán consecutivamente ya que van incrementando su nivel conforme van atendiendo la dimensión de comunicación. A partir de los resultados del examen de admisión, el estudiante podrá iniciar en el nivel correspondiente aprobando una o más de estas cuatro asignaturas, tal como se describe a continuación:

- Si no alcanza un puntaje para aprobar el nivel correspondiente a inglés I, deberá cursar consecutivamente las cuatro asignaturas.
- Si alcanza un puntaje para aprobar el nivel correspondiente a inglés I, quedará asentada la calificación máxima en la asignatura inglés I, deberá cursar y aprobar las asignaturas inglés II, III y IV consecutivamente.
- Si alcanza un puntaje para aprobar el nivel correspondiente a inglés II, quedará asentada la calificación máxima en las asignaturas de inglés I e inglés II, deberá cursar y aprobar las asignaturas inglés III y IV consecutivamente.
- Si alcanza un puntaje para aprobar el nivel correspondiente a inglés III, quedará asentada la calificación máxima en las asignaturas de inglés I, II y III, deberá cursar y aprobar la asignatura inglés IV.
- Si alcanza un puntaje equivalente al nivel B1, quedará asentada la calificación máxima en las asignaturas de inglés 1, II, III y IV. También se puede demostrar el nivel B1 con una certificación validada por la Facultad de Lenguas.

El estudiante al cursar y aprobar inglés 1, inglés 2, inglés 3 y al momento de acreditar la última asignatura inglés 4, puede optar por cursar con Asignaturas Optativas Complementarias otra lengua extranjera, lengua originaria, lengua inclusiva o continuar con un nivel más elevado de inglés, según sea su elección, que también pudiera decidir cursar optativas complementarias de su profesión o no cursarlas.

3.12.3 Asignaturas optativas complementarias de la FGU

Como último elemento en el área del FGU dentro de la arquitectura curricular, se cuenta con una lista de optativas complementarias del FGU, de esta lista el estudiantado puede elegir una segunda lengua extranjera, originaria o inclusiva de acuerdo con sus intereses; deberá cursar el idioma elegido de forma consecutiva por la misma razón de que, el desarrollo de la dimensión de comunicación en ellas también es progresivo.

Las opciones de las lenguas son gestionadas y administradas principalmente por la Facultad de Lenguas, sin olvidar que también pueden participar docentes de los complejos universitarios y de otras facultades en idiomas como francés, italiano, alemán, inglés, chio, japonés, lengua de señas mexicano, braille, totonaco, náhuatl, entre otros.

Cada optativa complementaria está formada por 72 horas de mediación docente; es decir, son asignaturas de 4 créditos, se recuerda que estos créditos no son obligatorios, por lo que el estudiante tiene la libertad de cursar estas cuatro optativas complementarias a decisión propia, ya sea con esta lista de la FGU o con otra lista de optativas complementarias de alguna otra Área de Conocimiento Curricular. Estas optativas complementarias se consideran en todos los planes de estudio con una cantidad mínima de 4 espacios curriculares, recordando que no son obligatorias de cursar, pero sí su acreditación.

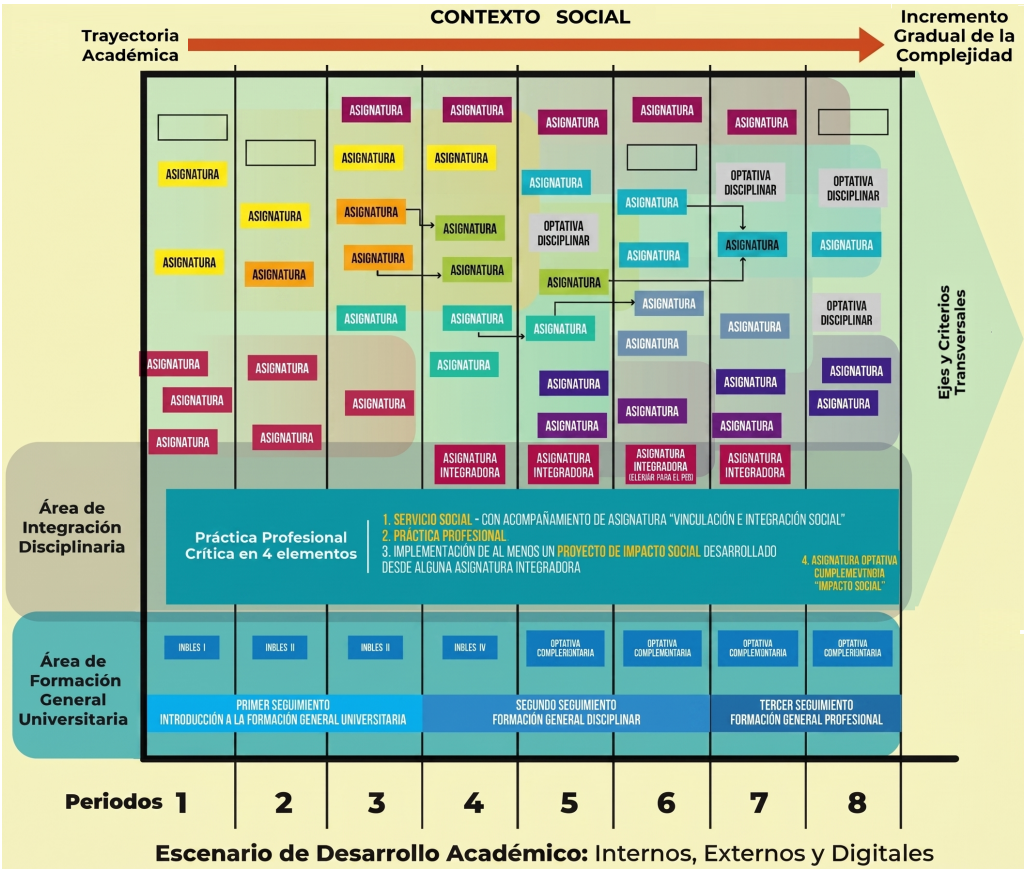
3.12.4 Representación gráfica de la malla curricular con organización, criterios y estructura de la arquitectura curricular institucional.

La malla curricular como herramienta gráfica, busca representar de forma visual, la ubicación y articulación coherente de cada asignatura, evidenciando cómo los saberes, conocimientos y experiencias educativas convergen para alcanzar el perfil de egreso del estudiantado en el plan de estudios.

A partir de lo expuesto en los criterios, la organización y estructuración de la arquitectura curricular, garantizan una progresión acumulativa y un incremento gradual de la complejidad en las Áreas de Conocimiento Curriculares integradas por asignaturas interrelacionadas, donde se desarrolla el currículum correlacionado con las organizaciones e integraciones curriculares vertical y horizontal.

En esta representación gráfica de la malla curricular, que se presenta en la figura 3.30, se incorpora el Área de Integración Disciplinaria y la Formación General Universitaria que se desarrollan en los diferentes escenarios académicos, evidencian la articulación coherente y lógica de los saberes, conocimientos y experiencias educativas orientadas a la formación integral del estudiantado en el contexto de impacto del plan de estudios.

Figura 3.30. *Representación gráfica de la malla curricular con organización, criterios y estructura de la arquitectura curricular.*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2026.

Esta representación gráfica, identifica la trayectoria escolar y su incremento gradual y progresivo, ilustra cómo los ejes y criterios transversales colaboran para promover aprendizajes significativos en las Áreas de Conocimiento Curriculares con sus asignatinaturas, un área de integración disciplinaria para dar apertura al contexto real de la profesión, la Formación General Universitaria con sus elementos, abajo los periodos escolares, ejecutados bajo escenarios de desarrollo académico; todo bajo la demanda del contexto social multidisciplinario e interdisciplinario, que en suma todo aporta a los objetivos educativos, laborales y profesionales.

Metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, su administración y gestión en la BUAP

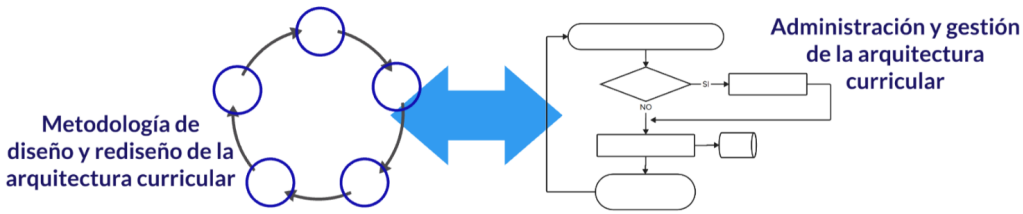
La metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP es fundamental para garantizar que los planes de estudio sean congruentes con las necesidades cambiantes y visionarias del entorno académico, profesional y social. Para ello, se fundamenta con las características contextuales y normativas actuales en educación superior que impactan al currículo, como se menciona en el capítulo uno; se incorporan las orientaciones y enfoques teóricos del capítulo dos.

Se aplica a este capítulo la organización, los criterios y la estructura de la arquitectura curricular institucional, en el diseño y rediseño de los planes y programas de estudio, definidos en el capítulo tres. Por otro lado, se suma también la administración y gestión curricular como condición importante e ineludible que debe acompañar el desarrollo e implementación del plan de estudios para garantizar el proceso educativo en constante adaptación a las necesidades y requerimientos cambiantes del contexto académico y disciplinar.

Sin la comprensión de los capítulos previos esta guía sólo se reduciría a un proceso técnico, operativo e irreflexivo. Por lo que se precisa que, esta metodología es orientadora, abierta a la reflexión, análisis y consideración de los propios universitarios. En consecuencia, el objetivo de este capítulo es dar claridad en cada paso en la metodología sin que esto represente una rigidez absoluta; por el contrario, habrá experiencias exitosas desarrolladas por la comunidad universitaria que bien vale la pena incorporar tanto en el proceso del diseño como del rediseño de la arquitectura curricular de algún plan de estudios.

Derivado de lo anterior, trabajar de una manera fundamentada cobran vida y razón de ser tanto la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP, como su administración y gestión académica que aquí se describen como procesos interdependientes. En una primera representación gráfica se muestra su vínculo en la siguiente figura 4.1.

Figura 4.1. *Vinculación entre la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular y su administración y gestión*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

En la figura anterior, a la izquierda esta un esquema representativo de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular con sus diferentes etapas; a la derecha un diagrama de flujo que representa los pasos a seguir para la administración y gestión curricular y que, a través de la interacción entre ambas, se pretende hacer explícito que cada etapa de la metodología corresponde una parte, a un proceso de administración y gestión curricular, por lo que van acompañándose una con la otra dando como resultado en una buena planeación en el desarrollo de un diseño de un plan de estudios o en un rediseño de un plan de estudios existente.

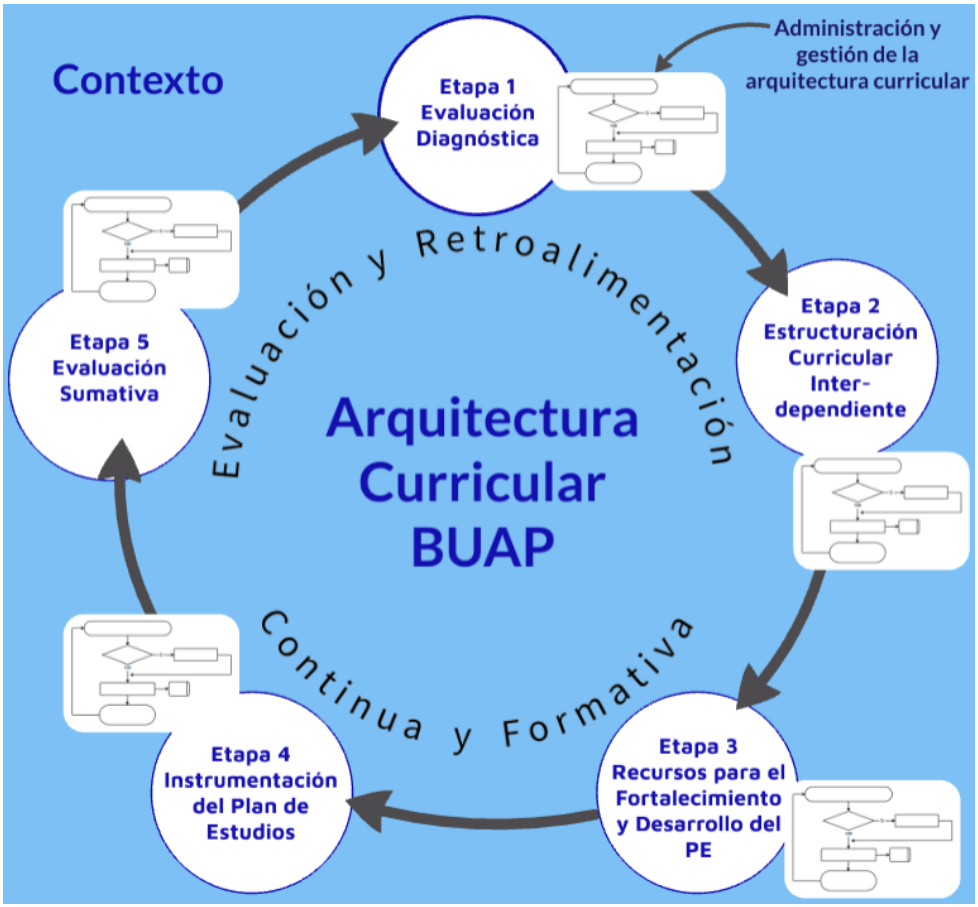
4.1

Metodología para el diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP

A partir de lo anterior, se describe una guía de la metodología en cinco etapas: la primera: Evaluación diagnóstica; la segunda: Estructuración curricular interdependiente; la tercera: Recursos para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios; la cuarta: Instrumentación del plan de estudios y, la quinta: Evaluación final y/o sumativa.

Es pertinente comentar que, en cada una de las etapas mencionadas en este capítulo, es considerada una evaluación y retroalimentación continua y formativa del currículum, enmarcada dentro del contexto tanto en un diseño o en un rediseño de un plan de estudios. Cada etapa también representa un proceso alterno de Administración y gestión curricular, tal como se muestra en la figura 4.2.

Figura 4.2. *Metodología para el diseño y rediseño y su vinculación con la Administración y Gestión de la arquitectura curricular de la BUAP*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

En la figura 4.2, se observa que, con base al contexto, las etapas están interrelacionadas y siguen una secuencia lógica entre sí; es decir, la etapa 1, da como resultado los elementos necesarios e insumos para la etapa 2, que es donde se construye la estructura curricular. Sin esta información, en la etapa 3, no se puede saber qué recursos son necesarios para la operatividad del plan de estudios. Una vez concluida la etapa 3, se inicia con la etapa 4, que es la instrumentación del PE, para que, en la etapa 5, se realicen las evaluaciones finales y/o sumativas del currículum.

El compromiso institucional y la mejora continua son el motor que impulsa la excelencia en la educación superior. En este marco, en cada etapa del proceso curricular siempre existen momentos de reflexión y retroalimentación, impulsados por evaluaciones continuas y formativas que retroalimentan de manera dinámica al plan de estudios. Estos procesos de análisis constante permiten identificar y evidenciar tanto los aciertos como las contradicciones y lagunas de la propuesta formativa y de la propia práctica docente, garantizando una evolución armónica del currículo. Además, estas etapas se encuentran permanentemente acompañadas, respaldadas y articuladas por un sólido proceso de administración y gestión curricular, el cual asegura la viabilidad operativa, la asignación eficiente de recursos, la coordinación colegiada y el cumplimiento de las normativas institucionales necesarias para materializar con éxito la arquitectura curricular

4.2

Administración y gestión de la arquitectura curricular de la BUAP

Dentro del PDI 2025-2029, en el proyecto integral de la reforma administrativa del Eje 1 Gobernanza inclusiva para una gestión eficiente, menciona estrategias transformativas, como las siguientes, la "Sinergia Académico-Administrativa: Rediseñar la gestión en los procesos administrativos, valorando el talento del personal y los perfiles disciplinarios para la integración armónica en las actividades sustantivas de la labor académica" (BUAP, 2026, p.34), y la "Vanguardia en Accesibilidad Digital: Migrar a servicios digitales para garantizar acceso total y remoto a la comunidad" (BUAP, 2026, p.34), mencionan la importancia de diseñar procesos administrativos asistidos con tecnología para agilizar los trámites de gestión y tener un mejor acompañamiento en los procesos de diseño y rediseño curricular. Es por ello por lo que, la administración y la gestión curricular son importantes en el desarrollo e instrumentación de los curricula en cada Unidad Académica (UA).

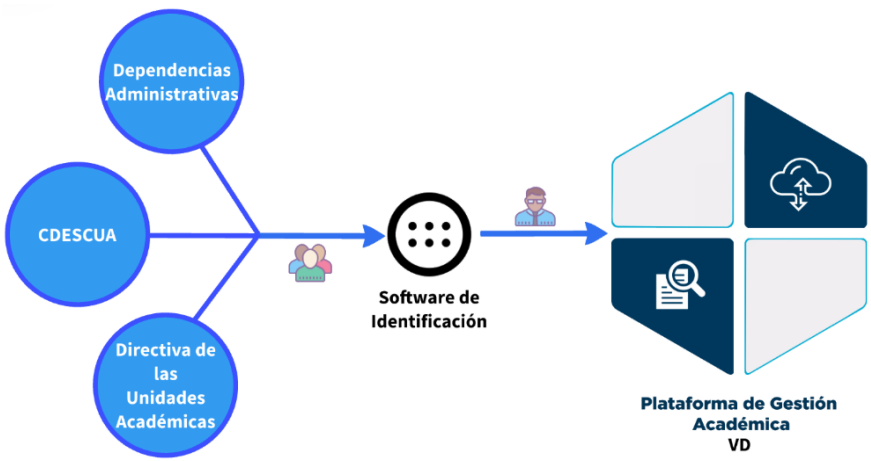
> En general, los subsistemas administrativos de las instituciones educativas cumplen funciones auxiliares que deben estar orientadas a hacer posible la aplicación de los currículos. En cierta manera, prácticamente todas las actividades administrativas son, también, la aplicación de un currículum, esto es, su adaptación a situaciones

> concretas; si el subsistema administrativo funciona bien, adapta el currículum sin deformarlo. (Arnaz, 1984, pp. 54-55)

Así, una administración y gestión óptima del plan de estudios facilita el desarrollo curricular relacionado con la disciplina de desempeño y permite responder de manera adecuada a los desafíos actuales, incluyendo la globalización, la innovación tecnológica y las demandas del mercado laboral. De acuerdo con Tobón (2013), la educación se aborda desde una perspectiva cada vez más sistémica y compleja, que nos permite comprender las diversas dimensiones de la formación humana y todos los factores del entorno que influyen en ésta, como las instituciones educativas, la familia, la sociedad, las organizaciones sociales, las empresas, los medios de comunicación y el gobierno.

La administración y gestión académica se refiere al conjunto de acciones y decisiones estratégicas orientadas a garantizar el correcto funcionamiento de los procesos buscando optimizarlos, en cada una de las etapas de instrumentación del plan de estudios, acompañado de la infraestructura universitaria. Por lo que, para facilitar el manejo de la información es recomendable el desarrollo de una aplicación de software en web como apoyo, para identificar y dar acceso a la información que sea de la injerencia al proceso de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, en una Plataforma de Gestión Académica (PGA).

Figura 4.3. *Plataforma de Gestión Académica*

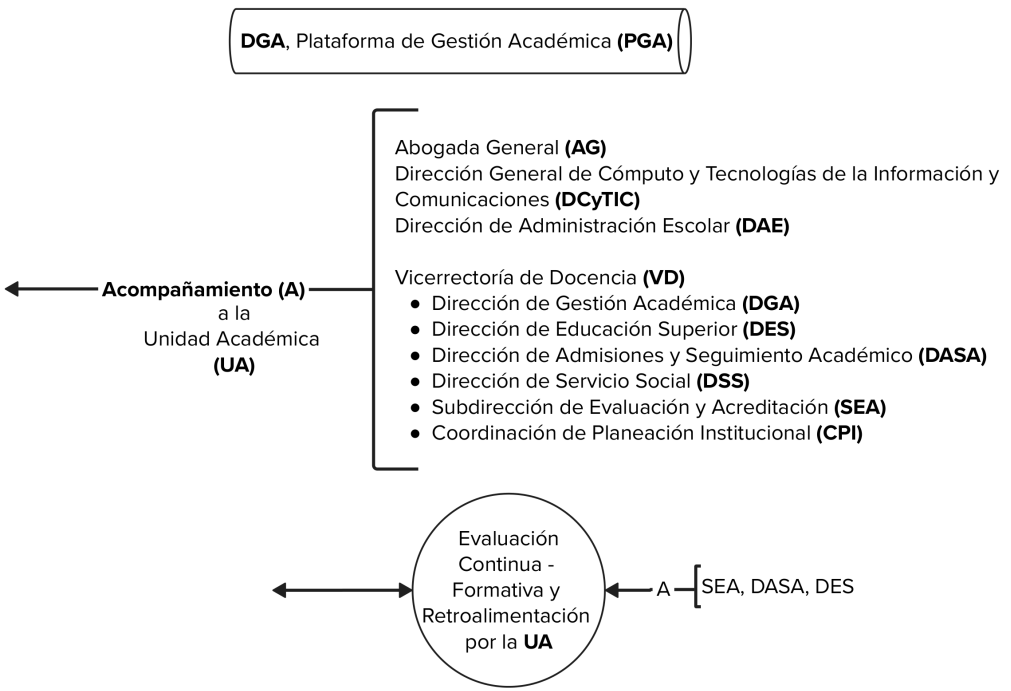


Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

La figura 4.3 muestra a las Dependencias administrativas, los directivos de las UAS y sus CDESCUA de cada PE que ingresan en una plataforma donde un software identifica al usuario para dar acceso a la Plataforma de Gestión Académica (PGA), su función es facilitar el manejo de la información y permitir que las distintas dependencias universitarias accedan a los datos necesarios para la planificación, organización, implementación y evaluación del currículo de forma eficiente.

Esta plataforma sirve de apoyo en cada proceso que se describe con un diagrama de flujo donde se desarrolle la administración y gestión curricular. Para simplificar el diagrama de flujo considere la siguiente figura en donde se presenta la PGA, la evaluación continua y formativa representada en un círculo, así como las dependencias de la universidad y sus siglas que acompañan a lo largo de la administración y gestión curricular.

Figura 4.4. *Bloques para simplificar el diagrama de flujo de la administración y gestión curricular*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

La administración y gestión curricular requiere una gran interdependencia entre las diversas instancias institucionales, que conjuntan esfuerzos para alcanzar los objetivos del plan de estudios, tal y como se observa en la figura 4.4. El primer elemento que se muestra es un cilindro que representa la plataforma de gestión académica (PGA), dando soporte por la Dirección de Gestión Académica (DGA) de la Vicerrectoría de Docencia (VD). En el segundo elemento, en la parte media, el corchete agrupa todas las dependencias administrativas que dan Acompañamiento (A) a la Unidad Académica (UA), en el proceso de Administración y Gestión Curricular,

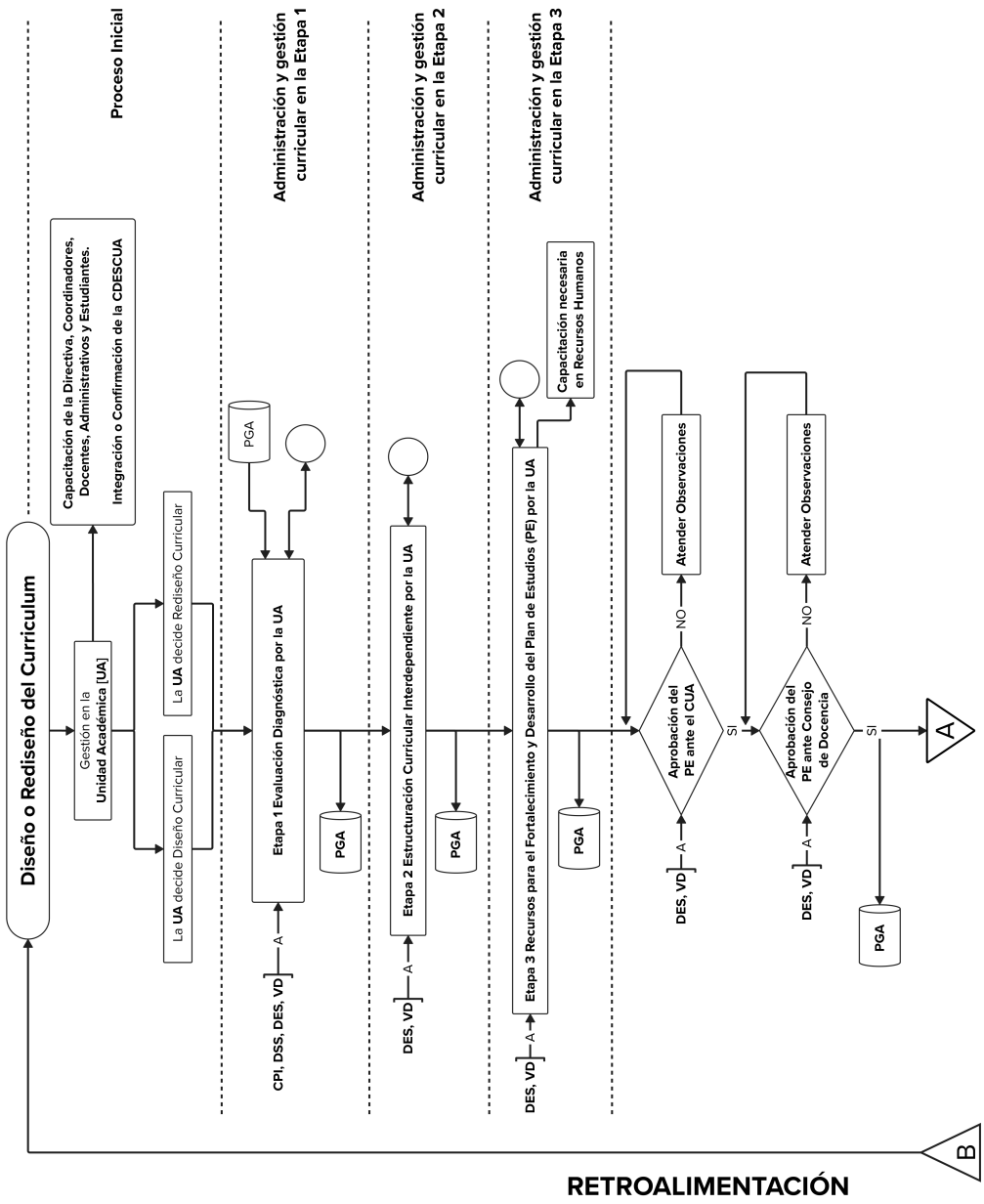
Dentro de estas dependencias administrativas se encuentran la oficina de la Abogada General (AG), la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC), la Dirección de Administración Escolar (DAE), la Vicerrectoría de Docencia (VD) con la Dirección de Educación Superior (DES), la Dirección de Admisiones y Seguimiento Académico (DASA), la Dirección de Gestión Académica (DGA), la Subdirección de Evaluación y Acreditación (SEA) y su Coordinación de Planeación Institucional (CPI).

El tercer elemento, que se muestra en la figura 4.4, con un círculo con doble flecha, denota el proceso de Evaluación continua y formativa y su retroalimentación que debe realizar la Unidad Académica (UA) y que, además, tiene el acompañamiento de la SEA, de la DASA y de la DES. Con el uso de estos bloques se describe a continuación el Diagrama de flujo de la Administración y gestión curricular. Estas dependencias, en la organización institucional, pudieran cambiar pero las actividades administrativas y de gestión académica seguirán siendo atendidas.

Derivado de lo anterior, la administración y gestión curricular constituye un pilar fundamental para garantizar la coherencia, pertinencia y calidad en el desarrollo del currículum a través de la planificación, la organización eficiente, la implementación y el monitoreo constante. Este proceso asegura que los planes de estudio se alineen con los objetivos institucionales y las demandas del entorno social, laboral y académico.

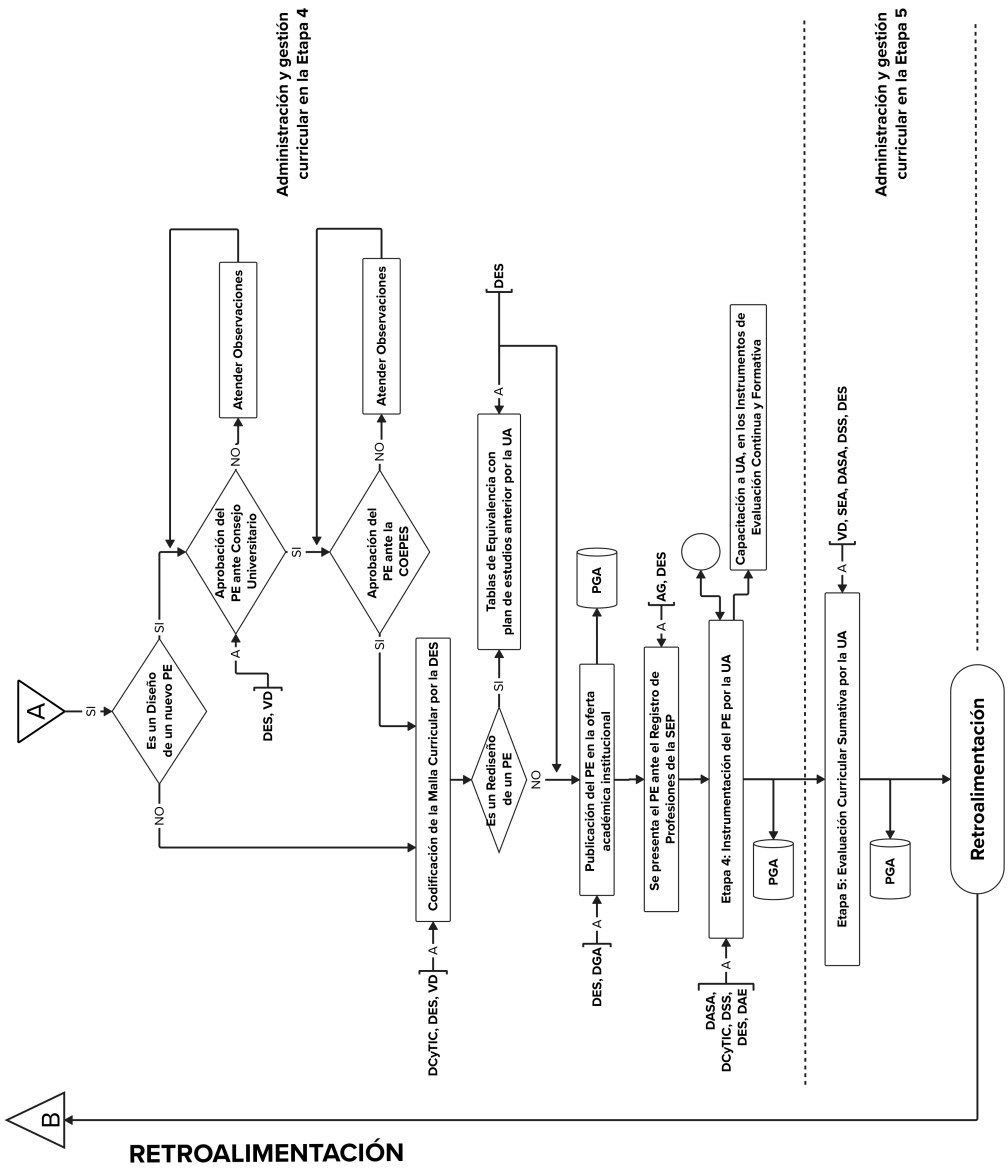
Además, permite una adecuada asignación de recursos, fomenta la innovación pedagógica y facilita la evaluación continua, consolidando un modelo educativo que promueva la formación integral de los estudiantes y responda eficazmente a los retos de un contexto globalizado y dinámico. Para explicarlo se muestra en la siguiente figura, un diagrama de flujo explicativo del proceso administrativo y de gestión al realizar un diseño o rediseño de una arquitectura curricular.

Figura 4.5. *Diagrama de flujo de la administración y gestión curricular*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

Figura 4.6. *Continuación del Diagrama de flujo de la administración y gestión curricular*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

En la figura 4.5, se muestra el diagrama de flujo que especifica de manera general el proceso de la administración y gestión en cada uno de sus bloques o partes que lo integran. Las líneas punteadas que dividen al diagrama de flujo en cinco partes denotan la vinculación con el desarrollo de cada etapa de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular descrita en la figura 4.2. A medida que se avanza en el diagrama, esta vinculación se refleja en cada una de las divisiones con dichas líneas.

4.3

Vinculación entre las etapas de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular y el proceso de administración y gestión curricular

La metodología de diseño y rediseño curricular y el proceso de administración y gestión son considerados procesos interdependientes e inseparables. Esto significa que no pueden funcionar el uno sin el otro; a medida que avanza una etapa de la metodología, se activa una parte correspondiente del proceso administrativo para darle soporte y viabilidad. La metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular se organiza en cinco etapas secuenciales, y cada una de ellas está directamente vinculada con una fase del proceso de administración y gestión. Los resultados de una etapa son los insumos necesarios para la siguiente. Paralelamente, el diagrama de flujo de la administración y gestión curricular está dividido en cinco partes, y cada una corresponde a una de las etapas metodológicas mencionadas, asegurando que ambas avancen de manera conjunta.

La gestión administrativa y de gestión curricular no es un proceso aislado, sino una condición fundamental que debe acompañar el desarrollo e implementación de cualquier plan de estudios para asegurar su operatividad. Para ello la BUAP contempla como herramienta la Plataforma de Gestión Académica (PGA) para apoyar y dar seguimiento tanto a la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular como a la administración y gestión curricular. Esta plataforma permitiría a las distintas dependencias administrativas y académicas acceder a la información pertinente para la planificación, organización, implementación y evaluación del currículo de forma eficiente. En resumen, la articulación se da a través de un acompañamiento constante y simultáneo: mientras la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura

curricular establece el *qué* y el *cómo*, la administración y gestión curricular proveen el soporte organizacional, los recursos y los procesos necesarios para que el plan de estudios se implemente, funcione y se evalúe correctamente. El objetivo final de esta vinculación es garantizar la coherencia, pertinencia y calidad de los planes de estudio, alineándose con los objetivos institucionales y las demandas del contexto social.

4.3.1 Proceso inicial

Antes de iniciar las etapas de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, en el diagrama de flujo de la administración y gestión, la UA deberá homogeneizar la información de lo que se quiere realizar y cómo se va a realizar. Para ello, se debe contar con un proceso de capacitación de la Metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular a los directivos, coordinadores, estudiantes y de los profesores que integran las academias de las CDESCUA de la Unidad Académica (UA) tal como se muestra en la figura 4.5. Esta capacitación debe fortalecer los conocimientos, habilidades y herramientas necesarias, para que los integrantes desempeñen de manera efectiva las funciones requeridas en la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, mostrando claridad sobre la organización, criterios y estructura curricular, así como también en los procesos correspondientes en la administración y gestión curricular, para lograr una adecuada vinculación en ambos procesos.

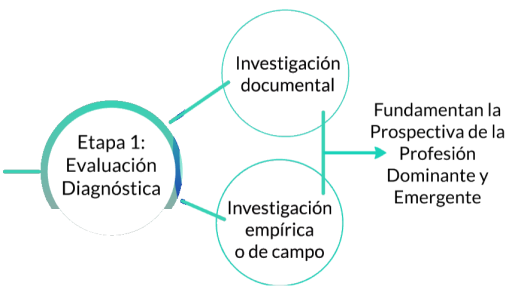
La capacitación se apoya con la Escuela de Formación Docente y Desarrollo académico para que los integrantes comprendan, a profundidad, los principios pedagógicos, metodológicos, la estructuración, la normativa que rige el diseño y rediseño de la arquitectura curricular, las estrategias para su evaluación formativa y continua, así como su administración y gestión. Como resultado del proceso de capacitación, de la gestión en la UA, y de las reflexiones generadas en este proceso inicial, los participantes decidirán si necesitan realizar el diseño de un plan de estudios nuevo o si se trata de un rediseño del plan de estudios existente, de tal manera que, a partir de esta decisión, se visualicen las estrategias necesarias para llevar a cabo la metodología de diseño o rediseño curricular que se describe en este capítulo.

4.3.2 Primera etapa de evaluación diagnóstica, su administración y gestión curricular

La primera etapa de la evaluación diagnóstica de la arquitectura curricular, ilustrada en la figura 4.2, consiste en una revisión exhaustiva de los insumos que proporcionan datos importantes para el diseño o rediseño del Plan de Estudios. La evaluación diagnóstica tiene el objetivo de identificar las necesidades, características y alcances que debe atender el currículo correspondiente para garantizar que el plan de estudios que se diseñe o se rediseñe sea pertinente a las necesidades dominantes y emergentes de la profesión en el corto, mediano y largo plazo, y que sea congruente con un proceso educativo significativo y eficaz para los estudiantes.

Durante esta etapa, la Unidad Académica (UA) desarrolla una evaluación continua y formativa con el acompañamiento de la SEA, DASA, DSS y la DES; tal como se observa en la figura 4.5, la Plataforma de Gestión Académica (PGA) proporciona la información necesaria para iniciar dicho diagnóstico. Asimismo, para fortalecer este proceso, la UA contará con el respaldo de la VD, la DES y la CPI. A través de esta evaluación diagnóstica se busca contribuir al avance del conocimiento, con una revisión crítica de lo ya existente y de la prospectiva de la profesión, los responsables en la CDESCUA y los directivos y académicos que participen en este proceso de transformación curricular, pueden identificar alcances de manera efectiva, que sean apropiados y relevantes para los estudiantes, tanto en una investigación documental, como en una investigación empírica o de campo, tal como se muestra a continuación para el desarrollo de las investigaciones.

Figura 4.7. *Etapa de evaluación diagnóstica*



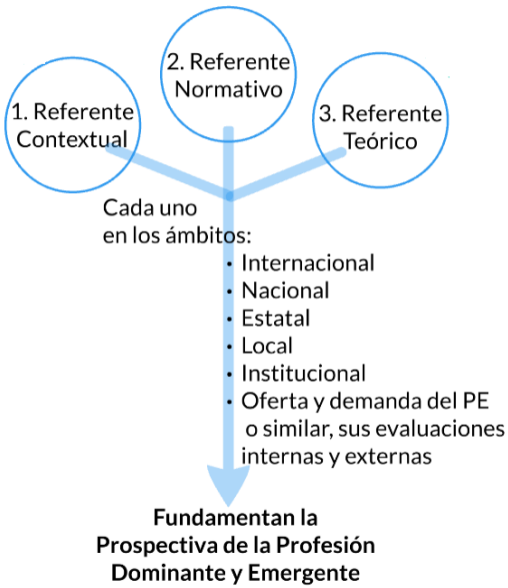
Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

Con base en la figura 4.7, tanto la investigación documental, como la investigación empírica o de campo, se pueden desarrollar de manera paralela y/o simultánea, cada una representa información esencial para realizar un diagnóstico adecuado y representan diferentes estrategias que, de manera conjunta, fundamentan la propuesta curricular. La integración de ambas investigaciones en la evaluación diagnóstica garantizan un análisis más completo y riguroso, al final la combinación de ambos hallazgos, darán el sustento teórico de la investigación documental con la evidencia tangible de la investigación empírica, generando así resultados significativos que facilitan la toma de decisiones fundamentadas y efectivas del currículum en estudio, identificando los factores que dan forma y justifican las profesiones dominantes y emergentes, las cuales permiten identificar, por ejemplo, el avance científico y tecnológico de la profesión, las demandas del mercado laboral, así como, las expectativas de empleadores y profesionales en formación. Al combinar ambos enfoques, se obtiene una visión integral que no solo explica el estado actual de las profesiones, sino que, también, fundamenta las estrategias de adaptación y desarrollo curricular para responder a las demandas de las profesiones.

4.3.2.1 **Investigación documental**

La investigación documental es un método de indagación que se basa en la búsqueda sistemática y organizada de información contenida en fuentes impresas y digitales, tales como: libros, artículos científicos, tesis, informes, leyes y archivos históricos para su análisis e interpretación. Esta información debe garantizar la validez, confiabilidad y relevancia de los datos, impresos y/o digitales, los cuales, deben ser actualizados y visionarios, esto permite construir una base de conocimientos contextuales, normativos y teóricos que representan un marco de referencia sobre temas específicos, vinculados al currículum en estudio, identificando conceptos claves y antecedentes que lo fundamenten y que apoyen el diseño o rediseño del plan de estudios, además de que se sustente, con argumentos, su desarrollo y aplicación. Es de gran importancia que la Unidad Académica (UA) y su CDESCUA, realicen las acciones necesarias para una investigación documental en lo contextual, normativo y teórico, que fundamente el diseño o rediseño de un plan de estudios.

Figura 4.8. *Investigación documental*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

De acuerdo con la figura anterior el referente contextual, pretende caracterizar el ámbito o contexto en donde se desarrolla o tiene impacto el plan de estudios y que, a la vez, se ve impactado por él, ya que el plan de estudios se debe encontrar vinculado siempre al contexto, para ser pertinente. Por lo tanto, la referencia contextual proporciona una visión general de las condiciones del entorno y la pertinencia en las que se sitúa los saberes que se están abordando en el PE conectando lo global y lo local. Esto implica examinar las demandas del mercado laboral, las necesidades sociales y los avances tecnológicos que definen el perfil de egreso deseado. De manera interna, se analiza la infraestructura disponible, el perfil de los estudiantes y docentes y los recursos financieros por mencionar algunos aspectos.

Por su parte, el referente normativo, debe considerar la misión, visión, filosofía, valores, plan de desarrollo y normativa de la institución; las leyes, normas, criterios, planes, programas, reglamentos y disposiciones legales y de acreditación, entre otros, aplicables a las áreas del conocimiento que regulan las disciplinas que caracterizan a la profesión en los ámbitos estatal, nacional e internacional. Por ello, la referencia normativa garantiza que la propuesta curricular esté armonizada con

las disposiciones legales y políticas aplicables, asegurando su viabilidad. Estos documentos establecen los requisitos mínimos, las directrices y las expectativas de calidad que debe cumplir el programa académico

Por último, el referente teórico, permitirá identificar el avance científico y tecnológico de la profesión, así como los autores, teorías, orientaciones, enfoques y postulados dominantes, emergentes y visionarios en el campo disciplinario correspondiente. La referencia teórica, enriquece el marco conceptual, fundamentando el estudio con ideas y modelos reconocidos en la literatura, los cuales retroalimentan las Áreas del Conocimiento Curriculares del plan de estudios y los programas de asignatura. Este referente no solo justifica el "qué" y el "cómo" se enseña, sino que también ofrece un marco para evaluar la efectividad del currículo. La solidez de este componente garantiza que el diseño o rediseño curricular sea coherente, innovador y esté alineado con las mejores prácticas educativas.

Como se observa en la figura 4.8, la investigación documental explora y analiza información en sus tres referentes en diferentes ámbitos: internacional, nacional, regional, estatal, local e institucional. En lo internacional se recomienda analizar los documentos, diagnósticos, tratados, convenios y estudios globales que contextualizan todos los temas que se quieren abordar en un marco amplio; además, se consideran también las recomendaciones emitidas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), entre otros, vinculadas al plan de estudios correspondiente.

De la misma manera, es importante identificar las universidades internacionales líderes, que ofrecen la misma profesión, que la que se encuentra en diseño o rediseño, con la finalidad de identificar la pertinencia y aceptación que tiene el plan de estudios en este nivel, realizar un comparativo con el propio plan de estudios y considerar la posibilidad de convenios a nivel internacional.

En el ámbito nacional, se propone analizar los documentos relacionados a la profesión, tales como: las políticas públicas, leyes, dentro de las cuales se encuentran la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior, así como las emitidas por la Secretaría de Educación Pública, relativas a la educación superior; el plan nacional de desarrollo y los programas de desarrollo vinculados tanto al campo educativo, como a las disciplinas de la profesión; los diagnósticos y estudios

que reflejan las prioridades y enfoques específicos del país correspondientes a las disciplinas en estudio.

En este ámbito, es de gran importancia considerar la información proporcionada por el INEGI y la reportada en los Formatos 911 que se entrega a la SEP y que es concentrada en los Anuarios estadísticos de ANUIES. Esta información nos permite identificar la oferta educativa semejante que se ofrece a nivel nacional, así como sus principales indicadores de ingreso y egreso, por año, con la finalidad de identificar la pertinencia y aceptación que tiene el plan de estudios a nivel nacional, realizar un comparativo con el propio plan de estudios y considerar la posibilidad de realizar convenios a nivel nacional.

En el ámbito estatal y local, se sugiere analizar el plan de desarrollo estatal, los diagnósticos y las normativas regionales vigentes, así como las estadísticas y estudios que describan las características particulares sobre el impacto de las ACC y los temas en estudio en la sociedad, en donde es de gran importancia la información del INEGI. De la misma manera que en los ámbitos anteriores, es importante identificar la oferta académica semejante que se ofrece a nivel estatal, su ubicación en los distintos municipios, demanda y características, que permitan hacer un comparativo con la propuesta curricular que se está realizando.

En el ámbito institucional, se recomienda tomar en cuenta el PDI y el de la propia Unidad Académica, los reglamentos, programas y estrategias que rigen la organización educativa o de interés con el objeto de estudio. También, en el caso de un rediseño curricular, es importante recuperar el antecedente y evolución histórica que ha tenido el plan de estudios, las características más representativas de cada etapa histórica, para que favorezcan la reflexión y el aprendizaje obtenido a través de los años, con la finalidad de que permitan fundamentar una propuesta curricular innovadora y futurista.

La oferta y la demanda a nivel estatal, nacional e internacional son un factor determinante para garantizar la pertinencia y sostenibilidad de los planes de estudio, consiste en verificar si existe una oferta que sea pertinente al contexto social de la profesión, permite ubicar el programa educativo con las tendencias globales y las exigencias de un mercado laboral competitivo y en constante transformación, para que los egresados puedan insertarse con éxito en entornos más amplios y diversos. Además, permite encontrar oportunidades de movilidad académica y profesional con planes de estudio similares, consolidando una formación integral y de calidad

que trasciende fronteras. Los informes publicados en diferentes medios físicos y electrónicos sobre las evaluaciones internas y externas de los planes de estudio iguales o similares son una fuente importante de información en el diseño y rediseño curricular.

La evaluación de planes de estudio, tanto interna como externa, es un componente crítico para garantizar la pertinencia y calidad de un programa educativo. Las autoevaluaciones permiten a las instituciones analizar de manera reflexiva y sistemática sus propios diseños curriculares, identificando fortalezas, áreas de oportunidad y aspectos prioritarios para la actualización de contenidos, metodologías pedagógicas o estrategias didácticas. Por otro lado, las evaluaciones externas, realizadas por organismos acreditadores o especialistas en la disciplina, ofrecen una mirada objetiva y comparativa nacional e internacional, lo que contribuye a validar la coherencia del programa frente a las exigencias académicas y laborales actuales.

Las recomendaciones derivadas de estos procesos son fundamentales para incorporar elementos en el currículo que atiendan las demandas dinámicas del mercado laboral y las tendencias educativas globales. La comparación con planes de estudio homologados busca realizar convenios para favorecer la movilidad, tanto en contextos locales como internacionales, facilita la identificación de prácticas innovadoras y la integración de mejoras sustantivas. Además, la incorporación de estos insumos en el diseño o rediseño curricular permite fortalecer la formación de los egresados, preparándolos para responder a los desafíos profesionales específicos de su campo. En síntesis, este enfoque evaluativo asegura que los programas académicos evolucionen de manera estratégica, manteniendo su relevancia y rigurosidad en un entorno en constante transformación.

La comparación de la oferta académica en los distintos ámbitos: estatal, nacional e internacional, consiste en comparar características, Áreas de Conocimiento Curriculares, perfiles, especialidades, tiempo ideal en su ruta académica y, lo más importante que es lo que diferencia al plan de estudios de la BUAP, ante los demás. A nivel estatal, permite identificar las necesidades específicas del contexto local, como las demandas del mercado laboral, las prioridades económicas y las características sociales de la región, con el fin de asegurar que los programas educativos respondan de manera directa a las necesidades encontradas, fortaleciendo el impacto positivo de los egresados en la sociedad.

A partir de esta investigación documental, se identifican características en las profesiones dominantes, aquellas consolidadas y ampliamente reconocidas en el contexto actual, así como, se visualiza aquellas que surgen como profesiones emergentes derivadas de la innovación y la transformación de las necesidades sociales y productivas, lo que aporta la fundamentación de la prospectiva de la profesión en sus áreas de conocimiento. La investigación documental contribuye a la generación de nuevos conocimientos y permite identificar vacíos en la literatura, de tal forma que las conclusiones derivadas sean pertinentes y estén respaldadas por una sólida base teórica. Este tipo de investigación, proporciona un marco de referencia que orienta el diseño y rediseño curricular con la comprensión crítica de fenómenos complejos, al analizar y sintetizar la información existente.

Estas referencias: contextual, normativa y teórica, combinadas e integradas dan soporte a la evaluación diagnóstica, garantizando la relevancia de la propuesta curricular. Además, el análisis documental, permitirá identificar áreas de oportunidad y demanda en diversas disciplinas, asegurando que los recursos institucionales se destinen estratégicamente al plan de estudios con alta pertinencia y potencial de éxito. Con ello, y en congruencia con los hallazgos de la investigación empírica y/o de campo, la nueva propuesta curricular estará en condiciones de continuar con las siguientes etapas que integran la Arquitectura curricular de la BUAP.

Cabe señalar que, en todo momento, la Unidad Académica y la CDESCUA contarán con el acompañamiento de la Vicerrectoría de Docencia (VD), a través de la Dirección de Educación Superior (DES), y sus Áreas de Diseño y de Gestión Curricular, además, de la Coordinación de Planeación Institucional (API), y la proyección de ingresos de estudiantes. Estas dependencias, tendrán un rol estratégico en el apoyo que pueden proporcionar para el desarrollo exitoso de este proceso, como el acompañamiento en la aclaración de dudas, otorgar información de trayectoria escolar, descripción de formatos y guías, por mencionar algunas.

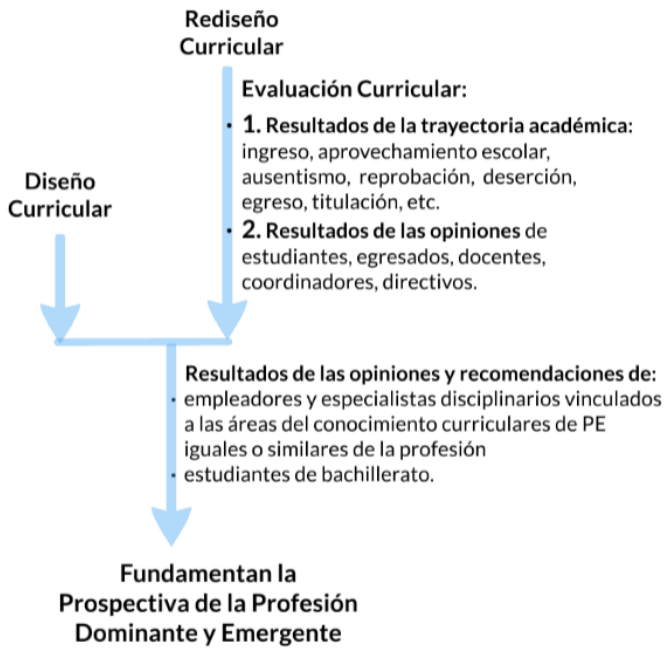
4.3.2.2 **Investigación empírica o de campo**

La investigación empírica o de campo es una metodología que se basa en la recolección de datos primarios a través del estudio de fenómenos en el entorno y contexto real, en donde impacta o impactará el plan de estudios. Para ello, es importante el uso de herramientas, tales como: cuestionarios, escalas de actitud, entrevistas,

observaciones y análisis de casos, entre otros. Su característica principal es el contacto directo con la realidad, lo que permite obtener información verificable de los actores inmersos en el currículum en estudio, permitiendo una comprensión de la información desde una perspectiva práctica, situada y contextualizada.

La importancia de la investigación empírica o de campo radica en su capacidad para proporcionar evidencia sólida y confiable, a través de la interacción del desarrollo del currículum con el entorno, permite identificar patrones, relaciones causales y variaciones que enriquecen la comprensión del objeto de estudio. La investigación empírica, al centrarse en la observación y la experiencia, constituye un pilar fundamental para validar teorías y generar aportes significativos en múltiples campos que retroalimentan el diseño o rediseño curricular. En esta etapa, la UA con su CDESCUA, realizan acciones para la investigación empírica o de campo, lo que da pie a la explicación de la siguiente figura 4.9, donde se hace una investigación respaldada por las autoridades de la UA, con el acompañamiento de la VD a través de la DES en su Área de Diseño Curricular.

Figura 4.9. *Investigación empírica o de campo*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

Como se muestra en la figura 4.9, en la investigación empírica o de campo, se evalúan los elementos necesarios para un diseño o rediseño de un plan de estudios. En un rediseño, es importante iniciar con una evaluación curricular tomando en cuenta los resultados de diversas fuentes internas y externas, tales como: la trayectoria académica y sobre los resultados, el impacto y las características del plan de estudios, a través de las opiniones de los actores del currículum: estudiantes, egresados, docentes, coordinadores, directivos, empleadores y especialistas disciplinarios vinculados a las áreas del conocimiento curriculares.

Además, se hace hincapié en establecer dentro del proceso la diferencia entre el diseño curricular con el rediseño curricular, los cuales, si bien tienen etapas que se aplican de manera indistinta, en ambos procesos, también tienen sus grandes diferencias, por lo que es importante considerarlas en cada una de las etapas de la metodología, así como en las partes de la administración y gestión curricular, para asegurar su comprensión y su éxito.

En un rediseño curricular, la CDESCUA analiza y evalúa cómo el currículo se implementa en la práctica y el impacto que tienen sus resultados. Identifica fortalezas y debilidades y ofrece recomendaciones basadas en evidencia empírica para mejorar su diseño o rediseño en su estructura y aplicación; por lo que, en esta metodología, se realiza una descripción de algunos elementos que destacan por su importancia, para su análisis; sin embargo, la CDESCUA podría señalar otros más que sean importante en su proceso.

Tanto para el diseño como en el rediseño curricular, como se observa en la figura 4.9, se toman en cuenta los resultados de las opiniones y recomendaciones de empleadores y especialistas de planes de estudio similares que abonen o se vinculen a la profesión; además, se puede considerar la opinión de egresados, docentes y estudiantes, que se encuentren en otras instituciones educativas nacionales o internacionales, que ofrezcan el mismo o similar perfil de egreso, así como, la opinión de los estudiantes de media superior interesados en las áreas de estudio y los resultados de evaluaciones tanto internas, como externas que han sido realizadas a planes de estudio semejantes y que han sido publicadas.

Implica la observación, medición y análisis de variables internas y externas relacionadas con el currículo, tales como: la vigencia y pertinencia de las Áreas del Conocimiento Curricular, representadas a través de los perfiles de egreso y profesional y de las asignaturas que lo integran, su organización y estructuración, el perfil y las

características de los docentes y estudiantes, las estrategias pedagógicas y de estudio utilizadas por los docentes y los estudiantes, el ambiente de enseñanza – aprendizaje o clima escolar en los diferentes niveles institucionales y escenarios de desarrollo académico, el proceso de investigación, la infraestructura, la vinculación y difusión, la normatividad, la administración y gestión académica, que principalmente constituyen un apoyo académico importante e imprescindible para el desarrollo del currículo y sus resultados. Es por ello que, una evaluación curricular, no sólo debe centrar su atención en el plan de estudios, sino que también, debe considerar un análisis de la relación que guarda, el currículo existente, con las variables institucionales en las que cobra vida y razón de ser.

Este proceso permite ajustar y actualizar el currículo, fortalecer la pertinencia y la coherencia interna entre los elementos del plan de estudios, como las Áreas de Conocimiento Curricular, asignaturas, perfiles de ingreso y egreso, objetivos de aprendizaje, las áreas de integración, etc., así como las variables institucionales con las que tiene una relación directa durante su desarrollo y operatividad. Esta evaluación curricular impulsa la innovación educativa, buscando incrementar la formación integral de los estudiantes.

Para el rediseño curricular, la VD a través de la CPI, aporta información de la trayectoria académica con indicadores de ingreso, aprovechamiento escolar, ausentismo, reprobación, deserción, egreso y titulación, entre otros, por medio de la PGA, los cuales permiten identificar los resultados obtenidos como parte del desarrollo del currículum y su aplicación.

La trayectoria académica como parte del rediseño en la investigación empírica o de campo, es la ruta académica que el estudiante realiza a lo largo de su vida universitaria, en los niveles educativos y en cada una de sus Áreas de Conocimiento Curriculares, incluyendo las asignaturas, sus logros, dificultades y experiencias que conforman su desarrollo integral, lo que no solo contempla el desempeño académico, medido a través de evaluaciones cuantitativas, sino también el desarrollo de habilidades blandas y duras, las actitudes y valores que contribuyen en el perfil de egreso.

Cabe mencionar que la trayectoria académica puede ser modificada a partir de la ruta ideal planteada en la malla curricular por diversos factores, como el contexto socio político o económico, situaciones familiar, la diversidad de actividades internas en la BUAP, la vinculación con actores externos a la realización de prácticas reales, estancias extranjeras, etc., su análisis permite identificar fortalezas, áreas de oportu-

nidad y necesidades específicas para garantizar una adecuada incorporación a la vida profesional, por lo que se recomiendan los siguientes indicadores para su análisis:

Ingreso. Evalúa la accesibilidad, la pertinencia y la capacidad de los programas educativos para atraer a los estudiantes interesados en el plan de estudios. A través del análisis de las características de los estudiantes que ingresan, se puede identificar los factores que influyen en la selección, las expectativas vocacionales y laborales, mejorar los procesos de admisión y garantizar que las características de la profesión sean congruentes con las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

Aprovechamiento escolar. Evalúa el grado en que los estudiantes logran alcanzar sus objetivos formativos bajo sus características individuales, así como para determinar la efectividad de las estrategias pedagógicas y hábitos de estudio, fomentando así el éxito académico y la preparación integral de los estudiantes, buscando contar con elementos que den valor a la trayectoria académica. Esto suma a la flexibilidad y fortalecimiento del currículo, en el acompañamiento y perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Ausentismo. Identificar las barreras que afectan la asistencia regular de los estudiantes, los cuales pueden derivarse de diferentes fuentes: personales, institucionales, entre otras. En el ámbito personal, el estudiante puede verse afectado por problemas de salud, económicos, de nutrición, laborales, de limitación de tiempo dedicado al estudio y de hábitos de estudio, constancia y responsabilidad, la identificación del estudiante con la carrera, familiares, de transporte y/o ubicación geográfica de residencia, entre otras. En lo institucional, a través de planes de estudio que poseen contenidos desactualizados, con problemas de organización lógica y psicológica que dificultan la progresión acumulativa del conocimiento y el aprendizaje o, que tienen una carga académica excesiva, también influye una enseñanza monótona y tradicionalista poco atractiva para los estudiantes.

Reprobación. Analizar las causas que llevan a los estudiantes a no alcanzar los criterios mínimos de aprobación, lo que lleva a diseñar estrategias orientadas a mejorar su desempeño académico. Identifica factores personales e institucionales, entre otros, como los vistos en el indicador anterior, lo que permite ajustar el currículo, fortalecer el acompañamiento, perfeccionar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, actualizar los recursos educativos, incorporar metodologías innovadoras, incrementar la flexibilidad y el uso de tecnologías, con el fin de optimizar la formación integral de los estudiantes y el logro de los objetivos formativos.

Deserción. Identifica las causas que llevan a los estudiantes a abandonar el plan de estudios, permite evaluar la carga académica, la relevancia y valoración del contenido, el apoyo institucional y las condiciones personales y socioeconómicas que pueden influir en la permanencia estudiantil, con la finalidad de implementar estrategias específicas para mejorar la retención, la flexibilización curricular y la oferta de recursos de apoyo en la trayectoria académica y que asegure el egreso del estudiante.

Egreso. Evalúa el grado de éxito y de certeza de futuro en la formación de los estudiantes, así como su preparación para enfrentar los retos profesionales. Permite identificar áreas de mejora en el desarrollo curricular y la pertinencia de los contenidos en relación con las demandas del contexto social, proporciona información clave sobre la inserción laboral, el desempeño profesional y la satisfacción de los egresados y empleadores.

Titulación. Visualiza la eficiencia de los diferentes tipos de procesos administrativos y de gestión académica para obtener el título y cédula, permite identificar los factores que facilitan o dificultan la culminación del proceso, como los requisitos establecidos, las modalidades disponibles y los tiempos promedio para alcanzarlo, la pertinencia de las estrategias formativas y su armonización con los estándares profesionales.

Ahora bien, a partir de los instrumentos de medición, válidos y confiables, diseñados para apoyar la evaluación curricular, como cuestionarios, entrevistas, grupos focales, observación directa, pruebas de rendimiento y cualquier otro instrumento que la Unidad Académica y la CDESCUA determinen para obtener información detallada y contextualizada, se podrá obtener la opinión de estudiantes, egresados, docentes, coordinadores, directivos, empleadores y especialistas disciplinarios vinculados a las Áreas del Conocimiento Curriculares del PE, con relación a la pertinencia de la propuesta curricular que se pretende rediseñar. Por ejemplo, las entrevistas permiten una exploración profunda de opiniones y experiencias individuales, mientras que los cuestionarios, pueden alcanzar a un grupo más amplio y proporcionar datos cuantitativos útiles para el análisis estadístico.

Las observaciones, reflexiones, comentarios y sugerencias recopilados en estos actores curriculares, pueden proporcionar una visión integral de las diversas perspectivas y necesidades que requieren atención por parte de la nueva propuesta curricular, así como los posibles cambios que se necesitan realizar en las variables

y ajustes institucionales que impactan en el desarrollo y aplicación del currículo. Se recomienda, que la CDESCUA analice los resultados de las opiniones de los siguientes actores curriculares.

Estudiantes. El análisis de las opiniones de los estudiantes es fundamental, porque permite recopilar información precisa sobre la efectividad del plan de estudios, tales como: la secuencia lógica de la trayectoria académica, la organización e integración curricular, la pertinencia y vigencia de las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC), las experiencias de enseñanza – aprendizaje, su formación integral, el fortalecimiento de sus actitudes y valores con responsabilidad social, la relación e integración de la teoría con la práctica, la aplicación de su formación académica en la solución de la problemática social, interacción y vinculación con ámbitos nacionales, internacionales, con sectores sociales y económicos, entre otros.

Egresados. Evalúa la pertinencia y efectividad de la formación académica recibida, a través de la experiencia directa obtenida en el ámbito laboral. Los egresados aportan una perspectiva informada sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos, lo que permite realizar un mejor rediseño curricular de acuerdo con las exigencias laborales del contexto. A partir de la opinión de los egresados, de su seguimiento y trayectoria, se concentra información muy importante con el objetivo específico de detectar brechas entre el plan de estudios y su experiencia profesional, de tal forma que se visualicen áreas de oportunidad para una mayor integración a la vida profesional.

La opinión de los egresados permite evaluar su desempeño profesional, su adaptación al mercado laboral, los desafíos enfrentados y la satisfacción con la formación recibida. Esta retroalimentación directa, desde el campo profesional, ayuda a detectar áreas desactualizadas, habilidades emergentes no cubiertas o contenidos teóricos que requieren mayor enfoque práctico, identificar tendencias globales, cambios tecnológicos, normativos o metodológicos en la disciplina, lo que facilita la incorporación de contenidos actualizados y pedagogías congruentes con el contexto.

Docentes. El análisis de la opinión de los docentes es esencial para llevar a cabo un rediseño curricular efectivo y contextualizado ya que, al ser los principales implementadores de los saberes, poseen una visión profunda y práctica sobre su viabilidad, pertinencia y áreas de oportunidad en las estrategias de enseñanza-aprendizaje atendiendo las necesidades del estudiantado. A través de sus reflexiones y sugerencias se pueden identificar aspectos como la coherencia entre los objetivos de aprendizaje

del plan de estudios con las Áreas de Conocimiento Curriculares (ACC), su vinculación y pertinencia con el contexto y con el avance científico y tecnológico, la ubicación de las asignaturas, su nivel de complejidad, su precedente y su subsecuente. Su análisis impacta de inicio en la actualización, organización y secuencia, tanto de las ACC como en los contenidos de las asignaturas y en los desafíos que surgen en el contexto actual de la profesión.

Coordinadores. Al tener una visión global y organizativa del programa educativo, los coordinadores aportan valiosos aspectos sobre la coherencia del perfil de egreso, las Áreas de Conocimiento Curriculares, los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías y las necesidades administrativas y de gestión académica del plan de estudios, por mencionar algunos. Su perspectiva permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora desde una mirada sistémica y global del plan de estudios, asegurando que el rediseño responda a las necesidades académicas, laborales y sociales actuales.

Directivos. Los directivos de la Unidad Académica (UA), al poseer una visión amplia y estratégica de su funcionamiento, aportan una perspectiva integral sobre la coherencia del plan de estudios con los objetivos de la UA, las demandas del entorno académico y el contexto laboral en donde tienen pertinencia la profesión. Su participación permite identificar áreas de mejora y oportunidades de innovación, asegurando que el rediseño no solo sea académicamente robusto, sino también, viable en términos de recursos e infraestructura, además, que garantiza el respaldo y compromiso institucional para el desarrollo del rediseño curricular del plan de estudios.

Por otro lado, los cuestionarios y/o entrevistas que se apliquen a los actores curriculares externos, de planes de estudio iguales o similares, proporcionarán información tanto para el rediseño, como para el diseño curricular. Dentro de los actores curriculares externos se pueden considerar a los siguientes:

Empleadores. La opinión de los empleadores es esencial porque proporciona una perspectiva práctica y ubicada con las necesidades laborales. En el caso del rediseño curricular, permite ubicar la percepción de satisfacción de la formación académica de los egresados y su adaptación profesional. Además, en ambos casos: rediseño y diseño curricular, los empleadores, como principales receptores de los egresados, pueden identificar conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos que resultan relevantes para el desempeño profesional, que respondan a las dinámicas

cambiantes de la economía y la sociedad. Esta información permite justificar Áreas de Conocimiento Curriculares, metodologías de enseñanza-aprendizaje, objetivos formativos, perfiles que garanticen que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos y demandas de su campo de trabajo.

Especialistas. La participación de especialistas en el rediseño y diseño curricular es esencial para consolidar la pertinencia de los planes de estudio. Su contribución radica en brindar una perspectiva fundamentada, actualizada, emergente, visionaria y futurista sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables para el ejercicio profesional, así como en definir las Áreas de Conocimientos Curriculares prioritarias. Estas opiniones garantizan que la formación académica, que se proponga en el rediseño o diseño curricular, sea congruente con las exigencias y particularidades del contexto, respondiendo de manera efectiva a las demandas dinámicas de la profesión en la sociedad.

Las opiniones de estudiantes de educación media superior clarifica cómo es percibida la profesión, así como las inquietudes y dudas que podrían influir en su decisión vocacional y su futuro profesional aspiracional. Este tipo de investigación impacta en el tipo de promoción realizada para asegurar una conexión efectiva entre las aspiraciones de los estudiantes y las características de un plan de estudios, lo que transmite su nombre, como su perfil de ingreso y egreso; así también en el campo de aplicación de la disciplina fomentando la inscripción y retención tanto en el rediseño como en el diseño curricular. Al incorporar la voz del alumnado, egresados, docentes, coordinadores, directivos, empleadores, especialistas y estudiantes de bachillerato se garantiza que el rediseño y el diseño curricular respondan a las demandas del contexto actual, promoviendo una formación más pertinente, además de que, este enfoque participativo, fortalece el sentido de pertenencia y compromiso de los estudiantes con su proceso formativo.

El análisis de la información recabada a través de la investigación empírica, permite que la UA y su CDESCUA tomen decisiones respecto al diseño o rediseño curricular del plan de estudios, identifiquen características en las profesiones emergentes y visionarias, así como también, de las dominantes o que ya están consolidadas. Tal como en la investigación documental, en la investigación empírica, se visualizan aquellas profesiones que surgen de la innovación, en respuesta a las necesidades sociales y productivas, lo que aporta también a la fundamentación de la prospectiva de la profesión y en sus Áreas de Conocimiento Curriculares.

A la CDESCUA puede incluir la integración de las empresas o unidades económicas y sociales que desde el inicio del diseño o rediseño de los planes de estudio favorece la pertinencia y empleabilidad de los egresados, al alinear los perfiles formativos con las necesidades reales del sector productivo. Este codiseño constituye una estrategia clave para cerrar la brecha de talento identificada a nivel internacional, nacional, regional y en el estado.

En resumen, la evaluación diagnóstica, aplicada al currículo, es una herramienta fundamental para garantizar la pertinencia, excelencia y relevancia de la educación ofrecida en un programa específico. Al identificar las áreas de fortaleza y debilidad, del campo en donde impacta el currículo, los responsables del diseño o rediseño curricular pueden tomar decisiones informadas para mejorar la efectividad y el impacto del rediseño y/o diseño curricular. En esta primera etapa es muy importante señalar que el proceso debe ser práctico, participativo y reflexivo, que acompañe al proceso y retroalimenta con la finalidad de alcanzar de manera eficaz la identificación de las áreas de conocimiento curriculares. Dentro del diagrama de flujo de la figura 4.5 los resultados se recomienda registrarlos en la Plataforma de Gestión Académica (PGA).

Al concluir la evaluación diagnóstica, los resultados se describen en un documento en extenso del plan de estudios (ver anexo 7), y que, en una primera parte, integra el análisis y la interpretación de la CDESCUA, sobre los hallazgos, análisis e interpretación de las investigaciones documental y la empírica o de campo, las cuales dan sustento y justifican las Áreas de Conocimiento Curriculares (ACC) del plan de estudios, que son el punto de partida de la Etapa dos de esta metodología.

4.3.3 Segunda etapa de estructuración curricular interdependiente, su administración y gestión curricular

En esta etapa de estructuración curricular interdependiente en la arquitectura curricular mostrada en la figura 4.2, inicia con la definición de las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC), a partir de los resultados de la primera etapa de Evaluación diagnóstica. Tiene como objetivo la redacción de una propuesta curricular articulada y coherente en sus distintos niveles; su propósito es garantizar que el diseño o rediseño de la arquitectura curricular, no solo responda a los lineamientos pedagógicos institucionales, sino que, también, establezca una interdependencia estratégica entre las ACC, los criterios curriculares y la vinculación con el contexto social.

Para ello, se busca resaltar la congruencia de la estructura curricular propuesta con las ACC, su integración de manera transversal y progresiva, tal como se explicó en el capítulo 3. De acuerdo con la figura 4.5, en la segunda etapa se cuenta con el acompañamiento de VD y de DES; también se desarrolla una Evaluación Continua y Formativa por la UA, con el acompañamiento de la SEA, DASA, DSS y de la DES.

Adicionalmente, no se debe olvidar la vinculación con el entorno, con elementos que actúan como puentes entre la teoría y la práctica, por lo que es importante visualizar las problemáticas sociales que no solo contextualizan el aprendizaje con la realidad, sino que refuerzan la coherencia del currículo al vincularse con las demandas del sector productivo, social o académico. Por tal motivo, la propuesta curricular debe ser dinámica, pertinente y sostenible, de tal manera que sea congruente con los resultados y el análisis desarrollado en la etapa uno de forma reflexiva, con la definición de las Áreas de Conocimiento Curriculares (ACC), para responder a los desafíos contemporáneos y que, por lo tanto, evite los diseños fragmentados.

Por lo anterior, al identificar las áreas de conocimiento curriculares, la CDESCUA realiza una recopilación de las conclusiones de la evaluación diagnóstica, para ello la DES, propone una herramienta de análisis como instrumento para visibilizar la "congruencia interna", que actualmente se encuentra en proceso de evolución. Arnaz (1981/1984), menciona a este tipo de herramienta es indispensable para asegurar que cada componente curricular posea coherencia interna, sirviendo de base para la evaluación formativa que juzga la eficiencia del currículo antes y durante su aplicación.

La matriz de congruencia debe integrar lo que Lemaitre (2018) denomina la consistencia interna y externa. La consistencia interna se asegura mediante la articulación de funciones, niveles formativos y áreas de conocimiento, la externa garantiza la respuesta a las exigencias disciplinarias, laborales, sociales y normativas. En este estadio, la matriz permite verificar necesidades sociales y las exigencias del entorno laboral con una correspondencia directa con los propósitos educativos, evitando así la fragmentación del conocimiento.

Esta matriz de congruencia coadyuva en la ponderación de las áreas de conocimiento y en la constucción de asignaturas, reforzando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en cada una de ellas, así como también en definir en el plan de estudios, la misión y visión, los objetivos curriculares, las líneas de investigación, requisitos de ingreso y permanencia, el perfil de ingreso, egreso y profesional, las op-

ciones de titulación, la infraestructura necesaria y los recursos humanos, el perfil del profesorado que imparte la asignatura y los convenios que impactan al currículum.

Con el aporte anterior, el desarrollo de la interdependencia entre las Áreas de Conocimiento Curricular es importante para evitar la fragmentación del aprendizaje y promover una formación integral, ya que al articularse de manera sinérgica, los estudiantes comprenden cómo los conceptos teóricos, los valores éticos, las habilidades blandas y duras se interrelacionan en contextos reales, proporcionado un marco conceptual claro en la organización vertical y horizontal del currículum, comprendiendo las relaciones entre las distintas disciplinas, lo multidisciplinario e interdisciplinario. Al identificar, delimitar y definir con precisión estas áreas, se facilita la articulación de saberes, la integración y coherencia interna del plan de estudios. Es recomendable que la CDESCUA profundice en el capítulo 3 de este documento.

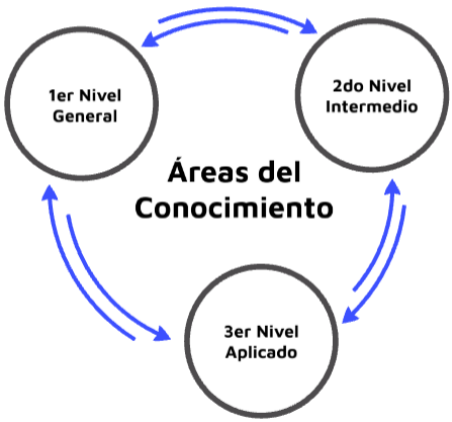
La estructuración curricular interdependiente transversal y correlacionado, diseñado para adaptarse con agilidad a la complejidad del entorno contemporáneo, no solo responde a las particularidades y ritmos de aprendizaje del estudiantado, sino que redefine el currículo como un sistema dinámico capaz de integrar saberes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares en una progresión lógica y psicológica de creciente complejidad, garantizando así una formación situada y coherente. Al mismo tiempo, esta estructuración impulsa un diseño y rediseño curricular flexible y pertinente, acorde a las demandas sociales, científicas y tecnológicas, esta propuesta busca generar un valor público tangible en la trayectoria del estudiante, dotándolo de herramientas críticas y competencias versátiles que, le otorguen la capacidad de agencia en la construcción de su propio proyecto de vida y futuro profesional.

La estructuración curricular interdependiente debe garantizar una mayor coherencia y armonía entre las distintas Áreas del Conocimiento Curricular, promoviendo el aprendizaje significativo, sino que, facilita la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de modo que los estudiantes comprendan las relaciones entre diferentes campos, reconozcan los vínculos conceptuales y apliquen sus aprendizajes en contextos variados, que fomente una formación más completa, en la que el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas complejos se fortalecen a partir de múltiples perspectivas, ante las demandas cambiantes del entorno social, profesional y tecnológico.

La estructuración curricular interdependiente, se deriva en tres niveles de concreción: el general, intermedio y aplicado, relacionados entre sí y deben ser congruentes

con los hallazgos de la primera etapa de Evaluación diagnóstica, respondiendo de forma pertinente a las problemáticas sociales. De esta manera, se promueve el desarrollo integral del estudiante, se refuerza la pertinencia del plan de estudios y se sientan las bases para una formación versátil, flexible y orientada al futuro.

Figura 4.10. *Niveles de la estructuración curricular interdependiente*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

Los niveles mostrados en la figura 4.10 se desarrollan en la Unidad Académica (UA), en reuniones donde en el primer nivel se identifiquen y definan los elementos principales para dar rumbo a la estructuración curricular; en el segundo nivel, se construye la arquitectura curricular conforme a la organización vertical y horizontal, estableciendo la progresión acumulativa del conocimiento y los criterios curriculares; finalmente, en el tercer nivel, se desarrollan los Programas de Asignatura (PA), asegurando coherencia en objetivos de aprendizaje. Todos los niveles deben ser congruentes con las Áreas de Conocimiento Curriculares a lo largo de la trayectoria académica.

4.3.3.1 **Primer nivel general**

El primer nivel busca definir la propuesta del plan de estudios con cada elemento que lo integra, como la misión y visión del plan de estudios, los objetivos curriculares, las líneas de investigación propuestas en el PE, los perfiles de ingreso, egreso y profesional, el perfil académico, los posibles convenios de la UA con diferentes sectores,

elementos que dan sustento a las (ACC) definidas al inicio de esta segunda etapa a partir de los hallazgos de la primer etapa de evaluación diagnóstica.

Este nivel es fundamental para asegurar la coherencia interna y la pertinencia educativa curricular, al describir con precisión conceptos clave como objetivos y perfiles, a través de los cuáles se obtiene una comprensión más sólida del propósito y alcance del plan de estudios. Esta claridad conceptual permite a la CDESCUA verificar que cada elemento cumpla con su función dentro de la estructuración curricular, articulando los saberes de manera congruente y efectiva.

Además, estos elementos facilitan la toma de decisiones informadas en el diseño y rediseño curricular; comprender la lógica interna de cada elemento, así como su interrelación, posibilita ajustar contenidos y criterios de evaluación de acuerdo con las demandas del entorno profesional y social. De esta forma, se garantiza que el plan de estudios evolucione en su arquitectura de manera ordenada y continua, fortaleciendo su pertinencia, su relevancia, y la capacidad de contribuir a la formación integral de los estudiantes. Cabe señalar que cada uno de estos elementos debe ser congruente con las Áreas del Conocimiento Curricular. El primer nivel general se refiere a la redacción de cada elemento de la propuesta del plan de estudios, como se muestra en la figura 4.11.

Figura 4.11. *Primer nivel general*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

La Misión del plan de estudios expresa la razón de ser del currículo en el contexto educativo, detalla el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes, define los fundamentos teóricos desde los cuales se orientan las estrategias de qué, cómo y con qué finalidad se abordarán los saberes, en esencia, actúa como una guía del currículo en la formación académica de los estudiantes, articula de forma clara y coherente el horizonte formativo, así como el compromiso con la transformación, la innovación y la responsabilidad social.

La Visión de un plan de estudios es una declaración clara e inspiradora que describe el propósito a largo plazo, las aspiraciones fundamentales del currículo en un contexto educativo, las metas y los valores que se espera formar en el estudiante y su impacto en la sociedad, prefigurando el posicionamiento de sus egresados en el ámbito profesional, su capacidad de respuesta a los desafíos, su contribución al bienestar social y la solución a problemáticas sociales, establece un ideal que orienta las decisiones curriculares presentes y visionarias, asegurando la pertinencia, la innovación y la mejora continua del plan de estudios.

Los Objetivos Curriculares se entienden como el propósito o fin que se desea alcanzar en el plan de estudios para formar profesionistas; son enunciados claros y específicos que orientan el rumbo de la formación académica. Estos objetivos, fundamentados en la misión y visión del plan de estudios, contribuyen a la coherencia interna y externa del currículo, guiando la selección de contenidos, métodos de enseñanza y estrategias de evaluación. Al delinearlos de forma sistemática y medible, los objetivos curriculares aseguran la pertinencia, la excelencia y la relevancia del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes y su adecuada inserción en el entorno profesional y social.

Las líneas de investigación se centran en las Áreas de Conocimiento Curriculares del plan de estudios, para fomentar el desarrollo, la generación y la aplicación académica y científica en diversos campos, que abarca estudios disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares sobre la cultura, la sociedad y el comportamiento humano, la integración de nuevas tecnologías e innovación, para mejorar los procesos educativos y administrativos, la sostenibilidad y medio ambiente, la salud y el bienestar, por poner algunos ejemplos; las líneas de investigación están diseñadas para abordar problemas relevantes y contribuir de manera significativa al avance del conocimiento y al desarrollo de soluciones prácticas en beneficio de las problemáticas sociales.

Uno de los elementos del primer nivel general es la descripción de los Requisitos de Ingreso, Permanencia y Egreso de los estudiantes establecidos en la normatividad vigente de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, siendo las condiciones y criterios que regulan la trayectoria académica de los estudiantes desde su admisión hasta la culminación del plan de estudios. Estos lineamientos, establecidos con base en las metas formativas y la normativa institucional, así como las exigencias académicas para mantener una continuidad satisfactoria en el proceso de aprendizaje y el cumplimiento de los requisitos que garantizan la obtención del grado. Al delimitar de manera clara estos requisitos, se promueve la transparencia, la equidad y la excelencia en la formación, asegurando que los egresados cumplan con las expectativas educativas y profesionales definidas.

Los Perfiles que integran la propuesta del plan de estudios que están dirigidos a los estudiantes son: Perfil de Ingreso, Perfil de Egreso y Perfil Profesional que para su redacción se considera lo establecido por el Gobierno de México (2024) en el MMC y el SNAATCA con respecto a lo que se espera de una licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado u otros equivalentes, lo que conlleva conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios. Incluyen destrezas y/o habilidades avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio:

El Perfil de Ingreso es la descripción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los cuales se espera que los aspirantes inicien su formación académica. Este perfil establece el punto de partida académico mínimo necesario para que el estudiante se desarrolle de manera óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el plan de estudios. Al precisar estas características, se posibilita la selección adecuada de candidatos y se facilita la planeación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de quienes se incorporan. Se redacta a manera de una lista de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El Perfil de Egreso es la descripción integral de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben haber desarrollado al concluir su formación académica. Este perfil establece, en su conjunto, los aspectos que le permitirán desempeñarse con eficacia en su ámbito profesional, responder a las demandas del entorno social y laboral, así como continuar su actualización y crecimiento personal. Al delimitar estas expectativas de logro, el perfil de egreso

orienta la selección de contenidos, metodologías, recursos de enseñanza y estrategias evaluativas, asegurando la coherencia interna del currículo y la pertinencia del proceso educativo como la formación humanista, el constructivismo sociocultural para formar profesionales competentes, con reflexión crítica, éticos, comprometidos con su entorno internacional, nacional, regional, estatal e institucional con impacto social. La postura institucional que encamina el Perfil de Egreso de los planes de estudio de la BUAP, busca ser orientadora de la identidad de las y los estudiantes.

El Perfil Profesional es la descripción puntual de las funciones, competencias y cualidades que se espera que el egresado posea para desempeñarse con eficacia y responsabilidad en su campo laboral, las habilidades técnicas, los conocimientos disciplinarios, las capacidades de investigación e innovación, así como las actitudes éticas, sociales y de colaboración que permitirán al profesional adaptarse a las demandas del entorno, refleja las capacidades técnicas y profesionales que el individuo debe haber desarrollado para cumplir con valores éticos, el compromiso social necesario para su práctica profesional y se integra de la siguiente manera:

- Áreas de competencia profesional relacionadas con las Áreas de Conocimiento Curriculares.
- Campo de trabajo o espacios físicos en donde ejerce.
- Servicios a la sociedad y cómo contribuye en su entorno.
- Adaptación a un mundo cambiante en constante innovación

Las Opciones de Titulación son las establecidas en el Reglamento General de Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, además, con base en las necesidades de la Unidad Académica se podrán aprobar algunas opciones más por medio de su Consejo de Unidad Académica (CUA), mandando la solicitud a la Vicerrectoría de Docencia y autorización del Consejo de Docencia, con la finalidad de ofrecer vías flexibles y adecuadas a las aspiraciones, intereses y contextos de los estudiantes de forma clara y coherente con el perfil de egreso, asegurando la validez y el rigor académico en la acreditación final y considerando el procedimiento de operación de dichas opciones. La Infraestructura y los Recursos Humanos son elementos fundamentales para la elaboración de un diseño o rediseño curricular, ya que determinan la viabilidad de su implementación, elementos como instalaciones, equipamiento tecnológico, laboratorios y espacios de aprendizaje adecuados, acordes a las necesidades del plan de estudios, así como los recursos humanos, confor-

mados por docentes investigadores, técnicos docentes, personal administrativo y de apoyo, deben contar con la formación, experiencia y capacidades necesarias tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para la gestión académica, lo que incide directamente en el éxito del programa educativo.

El Perfil de los Académicos establece los marcos conceptuales, el rigor científico, las capacidades de análisis, síntesis y crítica, así como las destrezas para la investigación y la resolución de problemas complejos, las bases teóricas y prácticas que sustentan la formación de los académicos, la descripción de este perfil orienta la asignación de los profesores en las Áreas de Conocimiento Curriculares y sus asignaturas, en donde tengan mayor experiencia, sumado a la buena selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, la incorporación de recursos didácticos, asegurando la coherencia interna del currículo y la excelencia en el proceso educativo, combina una sólida formación docente con habilidades pedagógicas avanzadas, experiencia profesional y académica, competencias tecnológicas y un compromiso con la investigación y la innovación, todo ello en un contexto humanista, de diversidad cultural y de género, la cual se redacta mediante conocimientos, habilidades y actitudes y valores que debe tener el docente.

Los Convenios tienen el propósito de enriquecer la formación académica y profesional de los estudiantes y docentes, incluyen intercambios, estancias de investigación, prácticas profesionales, movilidad académica, participación en proyectos integrales en conjuntos, entre otros, por lo que, a través de estos se fortalece la pertinencia, la excelencia y la proyección del plan de estudios, garantizando una experiencia educativa más integral, diversa y acorde con las exigencias del entorno global, así como permite contar con espacios para la participación en la solución de problemáticas sociales. La definición de los elementos que integran el primer nivel de la estructuración curricular del plan de estudios sustentan las Áreas de Conocimiento Curriculares (ACC) identificadas al inicio de esta etapa como resultado de la evaluación diagnóstica, garantizando su congruencia con los criterios curriculares institucionales y la vinculación con el contexto a través de aspectos formativos integradores, por lo que nuevamente es recomendable que se estudie y analice el capítulo tres de este documento.

4.3.3.2 **Segundo nivel intermedio**

En el segundo nivel, se diseña la arquitectura curricular al ponderar las Áreas de Conocimiento Curriculares, en los niveles básico y formativos (disciplinar y profesional), definiendo asignaturas con su denominación, carga horaria, créditos académicos y ubicación a lo largo de la trayectoria académica iniciando con la introducción a la vida universitaria del estudiante, su desarrollo disciplinar y su preparación profesional, dentro de la representación gráfica de la malla curricular, asegurando coherencia y continuidad en la formación académica y congruente con las demandas del entorno social, económico y profesional, como propuesta del plan de estudios. La estructura curricular, que se debe desarrollar en este nivel, se describe a través de los siguientes cuatro pasos en la figura 4.12.

Figura 4.12. *Segundo nivel intermedio*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

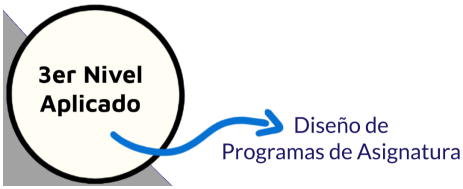
Con base en la figura 4.12 y con respecto a la Organización, Criterios y Estructura de la Arquitectura Curricular Institucional del capítulo 3, en el primer paso, las Áreas de Conocimiento Curriculares (ACC) son definidas en su proporción adecuada dentro del espacio curricular en una Organización e Integración Curricular Vertical; a partir de dicha ponderación se establece la ubicación y tamaño de cada ACC.

Posterior a ello, en un segundo paso se definen las asignaturas y su relación por períodos, que asignaturas son antecedentes y subsecuentes, se establecen el nombre de la asignatura, las Horas Teóricas, Práctica y de Trabajo Independiente y los créditos para ubicar cada asignatura en el ACC correspondiente. Lo anterior sirve de base para ubicar en el tercer paso el nivel de complejidad, que pueden agruparse en nivel básico y en el nivel formativo (disciplinar y profesional) como se puede ver en el anexo 3, en el nivel básico inicia el estudiante su vida universitaria, en el nivel formativo desarrolla su disciplina y al final de este nivel su preparación profesional o de especialidad, en ellos deben contemplarse tanto las habilidades duras y blandas en la formación integral del estudiante. Por último, en el cuarto paso, y, derivado de los trabajos realizados en los pasos anteriores, se elabora la Malla curricular. Con fines de simplificación, se hace referencia a la representación gráfica de Malla Curricular presentado en la figura 3.30 del capítulo 3.

4.3.3.3 **Tercer nivel aplicado**

En este tercer y último nivel de la segunda etapa de Estructuración Curricular Interdependiente se diseñan los programas de las Asignaturas Disciplinares Obligatorias y/o Optativas, y Optativas Complementarias, que integran cada Área de Conocimiento Curricular (ACC) del plan de estudios, tomando como base la organización, los criterios y la estructura de la arquitectura curricular vistos en el capítulo 3. Por medio de un formato académico establecido llamado Programa de Asignatura (PA), se especifica de manera detallada los objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación y recursos didácticos, conforme al formato sugerido en el Anexo 4. Este documento actúa como una guía estructurada tanto para los docentes como para los estudiantes, delineando lo que se espera aprender y cómo se impartirán los saberes a lo largo del semestre. El PA asegura que todos los participantes tengan una comprensión clara y uniforme de las expectativas y las metas del curso.

Figura 4.13. *Diseño de programa de asignaturas*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

Estos PAs deben asegurar coherencia interna y externa, pertinencia curricular y alineación con los perfiles profesional y de egreso, además de articularse integralmente con las ACC. Asimismo, incorporan ejes y criterios transversales que permiten una organización curricular correlacional y transversal, integrando dimensiones verticales (progresión de complejidad) y horizontales (interconexión en las ACC), tal como se ilustra en la figura 3.30, con el fin de fortalecer la cohesión formativa y la respuesta a problemáticas académicas, sociales y profesionales.

Un PA es la expresión concreta de lo que serán capaz de hacer tanto el profesor como el estudiante. Por lo tanto, es un documento que dirige y orienta la práctica docente. Es importante señalar que el quehacer académico de la asignatura se vincula con los escenarios de desarrollo académico (capítulo 3), dentro de la infraestructura universitaria, fuera de la infraestructura universitaria, o en entornos de aprendizaje digitales. Cada uno de estos escenarios contribuye a una formación integral.

Dentro de los PAs, por mencionar algunos ejemplos, se pueden realizar en diferentes escenarios de desarrollo académico, en donde se dé la relación entre la academia y algún sector económico que dé como resultado el trabajo en conjunto de proyectos colaborativos con impacto social, o también en escenarios digitales, que proporcionan un espacio virtual estructurado para la realización de actividades planificadas, que gestionen y evalúen los aprendizajes de manera efectiva y dinámica, los cuales son clave para la educación híbrida; este tipo de actividades modifican y actualizan los programas de asignatura, donde el estudiante tiene la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje situado, por lo que la multimodalidad cobra importancia.

Se recomienda que los PAs se apoyen en ambientes de aprendizaje abiertos y plataformas digitales, por lo que, es importante que la Unidad Académica (UA) considere que un PA que requiera diseño instruccional en plataformas digitales debe

validarse en el periodo anterior a implementarse, para que su diseño instruccional esté listo en el periodo que se oferta la asignatura, así como también los objetos digitales educativos que pudieran enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Además, se pueden integrar actividades universitarias, ofreciendo acceso a cursos, talleres, diplomados y seminarios especializados que, alineados con certificaciones, enriquecen la trayectoria estudiantil y agregan valor académico-profesional, asegurando una formación integral y proyección futura sólida.

La CDESCUA debe tomar en cuenta lo establecido dentro del Componente de Integración Social en el Área de Integración Disciplinar, así como también el área de Formación General Universitaria, que en su conjunto contemplan Programas de Asignatura que integran cada área, con su objetivo y propósito curricular tanto para estar actualizados dentro del contexto social como en la identidad universitaria, representado en la figura 3.30 del capítulo 3.

La CDESCUA y la DES, validan el cumplimiento de los elementos del formato del PA de nueva creación o actualización. Los programas de asignatura que corresponden al Diseño de un nuevo PE, deben concluirse para estar listos en la sesión con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) del estado de Puebla para la presentación del plan de estudios.

La administración y gestión de esta segunda etapa es esencial para organizar todos los elementos que integran al plan de estudios, promoviendo un aprendizaje progresivo, integral y coherente en cada uno de sus tres niveles interdependientes, por lo que la información desarrollada se recomienda registrarlo en la PGA para su control y gestión en los siguientes procesos (ver figura 4.5).

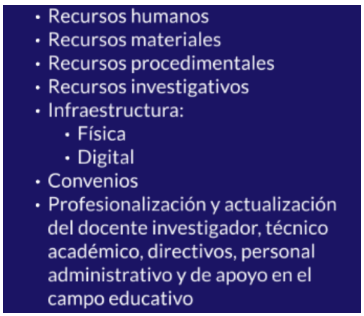
Es importante considerar que la efectividad de la estructura curricular requiere un proceso continuo de evaluación y ajuste, implementando mecanismos de revisión constante que consideren avances en su diseño, innovaciones pedagógicas y demandas del mercado laboral, social o académico para la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales. Este enfoque dinámico y reflexivo garantiza la relevancia y excelencia de los planes de estudio, preparando a los egresados para los desafíos contemporáneos. Por lo anterior la organización, los criterios y la estructura de la arquitectura curricular institucional vistas en el capítulo 3, de este documento, es importante para tener una propuesta congruente a las necesidades actuales de la profesión en su contexto actual.

4.3.4 Tercer etapa de recursos para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios, su administración y gestión curricular

Como se muestra en la figura 4.2 dentro de la arquitectura curricular, el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios es crucial porque asegura que el currículo está ubicado con las necesidades actuales y futuras del contexto educativo y laboral. Revisar las condiciones de la infraestructura y elaborar un inventario de recursos humanos, materiales y de infraestructura, incluyendo al personal docente y administrativo, es esencial para garantizar que la institución educativa tenga los medios necesarios para implementar el plan de estudios de manera efectiva. Esta etapa cuenta con el acompañamiento de la VD y de la DES, así como en el desarrollo de la Evaluación Continua y Formativa cuenta con el acompañamiento de la SEA, DASA y de la DES, mostrado en la figura 4.5, se considera también la actualización y capacitación de los docentes y directivos para fortalecer el plan de estudios.

La disponibilidad y adecuación de estos recursos son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de un plan de estudios. Además, los convenios existentes y futuros con otras instituciones o entidades pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje práctico, investigación y desarrollo profesional, fortaleciendo así la relevancia y pertinencia del currículo en la búsqueda de agregar valor a la trayectoria académica, por lo tanto estos elementos aseguran que el plan de estudios no solo sea teóricamente sólido, sino también factible y eficaz en la práctica, observe la figura 4.14.

Figura 4.14. *Recursos para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios*



Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP*, 2026.*

Con respecto a los contenidos de la figura 4.14 la UA y su CDESCUA pueden visualizar elementos importantes en cada punto y además agregar aquellos que crean pertinentes. En este documento se mencionan algunos que se pueden tomar en cuenta, pero pueden no ser los únicos. Los recursos humanos en un plan de estudios se refieren al conjunto de profesionales encargados de la enseñanza, la gestión académica, el acompañamiento estudiantil y la administración de las diferentes áreas involucradas. Estos recursos comprenden a docentes, tutores, investigadores, asesores, directivos y personal administrativo y de apoyo.

La adecuada selección, capacitación y actualización de los recursos humanos asegura la eficacia en la implementación del currículo, el logro de objetivos formativos y el desarrollo integral de los estudiantes. Para esta etapa se requiere elaborar un análisis de los recursos humanos, por ejemplo, conocer el número de docentes Tiempo Completo, Medio Tiempo, Hora Clase, Tiempo Determinado o Definitivos, Perfiles Deseables PRODEP, número de docentes inscritos al SNI por nivel y número de Cuerpos Académicos por nivel, base fundamental para realizar un estudio que esté en concordancia al desarrollo de las Áreas de Conocimiento Curriculares y su vinculación con las líneas de investigación del plan de estudios.

Con lo anterior, la actualización y capacitación docente adquieren relevancia estratégica al analizar el perfil profesional y académico, tomando en cuenta su formación académica (estudios realizados, institución donde se formó académicamente y nivel de estudios), su trayectoria profesional, su experiencia pedagógica, sus líneas de investigación y su producción académica; estos elementos permiten diagnosticar brechas que se deben atender en el diseño o rediseño del plan de estudios, con la finalidad de fortalecer las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC).

Al vincular dicha formación con las necesidades identificadas, se puede especificar capacitaciones en estrategias didácticas pedagógicas, en evaluación del aprendizaje, en la profesionalización por temas emergentes como la IA, que asegure que los docentes no solo dominen contenidos disciplinares actualizados, sino que también integren metodologías innovadoras y enfoques alineados con los objetivos curriculares, garantizando así la coherencia del plan de estudios, la pertinencia de la enseñanza-aprendizaje y la preparación de egresados competentes.

Los recursos materiales incluyen los insumos físicos, equipos y herramientas necesarios para la operación cotidiana de las actividades educativas. Esto abarca desde bibliografía especializada, materiales didácticos, laboratorios, equipos tecnológicos,

mobiliario escolar, hasta insumos de oficina y materiales de consumo. Una adecuada gestión de estos recursos garantiza ambientes de aprendizaje propicios, facilitando el desarrollo de competencias técnicas y prácticas, y asegurando una experiencia académica enriquecedora.

Los recursos procedimentales se refieren a los procesos, criterios, normas y protocolos que regulan la ejecución del plan de estudios. Esto incluye las políticas institucionales, las guías metodológicas, las rutas de mejora continua, los manuales de procedimientos, las estrategias de evaluación y las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Establecer y dar seguimiento a estos recursos garantiza la coherencia, eficiencia y transparencia en la aplicación del currículo, promoviendo la concordancia de las prácticas docentes y la excelencia de la formación académica siendo congruentes con las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC) y los criterios curriculares definidos en el capítulo tres.

Los recursos investigativos son el acervo de los resultados de investigaciones, de la difusión científica y de la aplicación del conocimiento. Estos recursos incluyen los resultados de la vinculación con centros de investigación, los resultados de las convocatorias para fondos de apoyo a proyectos, las bases de datos científicas, los resultados de las redes académicas, los resultados con laboratorios especializados por convenios y los programas de mentoría investigativa. Su correcta incorporación propicia la formación de estudiantes críticos, innovadores y capaces de contribuir al avance científico, tecnológico y cultural.

La infraestructura física y digital se refiere a las condiciones arquitectónicas y tecnológicas que sustentan la implementación del plan de estudios. Por un lado, comprende aulas, talleres, bibliotecas, laboratorios, equipos y materiales necesarios, espacios de recreación y convivencia; por otro lado, incluye plataformas digitales de aprendizaje, redes de comunicación, sistemas de gestión del aprendizaje y entornos digitales interactivos. Contar con una infraestructura adecuada, actualizada y accesible permite crear ambientes de aprendizaje versátiles, colaborativos y dinámicos, adaptados a las exigencias del contexto globalizado. La infraestructura digital, es definida como el "conjunto de dispositivos, servicios y apoyos tecnológicos que permiten el acceso de las personas al mundo digital de aprendizaje" (UNESCO, 2015, p.7), siendo congruentes con las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC) y los criterios curriculares definidos en el capítulo 3.

La propuesta de diseño o rediseño de la arquitectura curricular debe incluir, como componente integral, un análisis prospectivo de los recursos e infraestructura necesarios para su implementación, partiendo de un diagnóstico detallado de las capacidades actuales de la Unidad Académica (UA) en esta etapa. Este ejercicio permite identificar áreas de oportunidad en equipamiento, espacios físicos, tecnologías educativas y servicios de apoyo, cuya proyección estratégica asegura no solo la viabilidad académica del plan de estudios, sino también su optimización y sostenibilidad. Al alinear la asignación de recursos con las necesidades detectadas, se fortalece la coherencia en las ACC y los criterios curriculares, garantizando que la infraestructura universitaria evolucione en paralelo a las innovaciones curriculares.

El fortalecimiento de los convenios que se requieren para el desarrollo del plan de estudios ya sea de diseño o de rediseño curricular debe también contemplarse, para su planeación y gestión académico administrativa, a partir de lo identificado en el primer nivel general de la segunda etapa de estructuración curricular interdependiente. Estos convenios, representan el fortalecimiento de los acuerdos y convenios formales con instituciones externas, tanto nacionales como internacionales, ya que permiten enriquecer el plan de estudios a través de lo académico, la investigación, la validación por expertos de asignaturas y la movilidad de estudiantes y docentes. Estos acuerdos potencian las oportunidades formativas diferenciadas, los convenios amplían el horizonte profesional y cultural del estudiantado, fortaleciendo su preparación para un entorno laboral cambiante y exigente.

La profesionalización y actualización del docente investigador, técnico académico, directivos, personal administrativo y de apoyo en el campo educativo son procesos orientados a elevar la calidad y la pertinencia del servicio educativo. Esto implica el desarrollo continuo de competencias pedagógicas, disciplinares y de liderazgo, así como el fortalecimiento de la capacidad de gestión académica y administrativa, garantiza la actualización constante, la innovación en las prácticas pedagógicas y el mejoramiento en la toma de decisiones, asegurando un entorno propicio para el aprendizaje y la excelencia.

El contenido de esta etapa hace referencia al capítulo 6 del anexo 7, del documento en extenso del plan de estudios, donde se ingresa la información de la Propuesta de Infraestructura y Recursos Humanos. Se recomienda que la información se registre en la PGA para su gestión en los siguientes procesos tal como se muestra en la figura 4.5 del diagrama de flujo de la administración y gestión curricular.

En la administración y gestión de la aprobación del plan de estudios (PE) ante el Consejo de Unidad Académica (CUA), en la figura 4.5 se muestra que se presentará el diseño o rediseño del PE ante el pleno del CUA, el plan de estudios deberá ser aprobado por unanimidad o por mayoría de votos, la CDESCUA deberá atender las observaciones realizadas y una vez atendidas, la UA debe mandar un oficio a la VD con copia a la DES junto con el acta de CUA, anexar el documento del plan de estudios en su versión final, solicitando su presentación del mismo ante el Consejo de Docencia. Este proceso cuenta con el acompañamiento de la VD y de la DES.

Para la Aprobación del PE ante el Consejo de Docencia y con el acompañamiento de la VD y de la DES, la UA remite el documento en extenso del plan de estudios a las comisiones correspondientes del Consejo de Docencia y cita en al menos dos días hábiles a sesión de trabajo, para la revisión del documento junto con un representante de la CDESCUA y la dirección de la UA y se realiza lo siguiente:

- En sesión de trabajo de la o las comisiones del Consejo de Docencia, se revisa la información presentada y si existe alguna observación, la dirección de la UA correspondiente, deberá aclarar dudas y/o comentarios y atender las observaciones. Una vez atendidas todas las observaciones la comisión o las comisiones deberán votar para dictaminar como aprobado la propuesta del plan de estudios y lo turnará al pleno del Consejo de Docencia.
- En sesión ordinaria o extraordinaria del Consejo de Docencia, el representante de la dirección de la UA correspondiente, presentará ante el pleno la propuesta del plan de estudios, posteriormente se dará lectura al dictamen de la o las comisiones por parte de un presidente de comisión para pedirle la votación correspondiente al pleno, el plan de estudios deberá ser aprobado por unanimidad o por mayoría de votos por el Consejo de Docencia, quedando a resguardo de la DES el documento del extenso del PE y a partir de este momento no pueden existir ajustes ni modificaciones al mismo.
- El plan de estudios se recomienda registrarlo en la PGA para su control y gestión en los siguientes procesos.

Si se trata del diseño de un nuevo plan de estudios se debe presentar ante dos instancias para su aprobación:

- Con el acompañamiento de la VD y de la DES se realiza la presentación ante el Consejo Universitario, la VD envía oficio a la Secretaria General de la BUAP

para su presentación en la siguiente sesión ordinaria o extraordinaria. En sesión del Consejo Universitario, el director de la UA correspondiente presentará ante el pleno la propuesta del plan de estudios, posterior a ello se dá lectura del acta del Consejo de Docencia por parte del Vicerrector de Docencia y se pide la votación al mismo, el plan de estudios deberá ser aprobado por unanimidad o por mayoría de votos por el pleno del Consejo Universitario, atendiendo las observaciones que se hayan suscitado en la sesión.

- Presentación ante la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) del estado de Puebla en las fechas que el Gobierno del Estado proporcione, presentando carpetas, una que describe el plan de estudios, una carpeta de viabilidad de la propuesta y una carpeta con los Programas de Asignatura disciplinares del plan de estudios, donde la Rectoría o la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP, hace una presentación corta ante el pleno, y el PE deberá ser aprobado por unanimidad o por mayoría, atendiendo las observaciones que se hayan suscitado en la sesión.

En la administración y gestión de la codificación de la Malla Curricular del PE, la DES utiliza la Relación de Asignaturas por Niveles de Formación, Horas Teoría, Práctica y de Trabajo Independiente que fue entregado después del Consejo de Docencia ya sin modificaciones, para presentar la codificación y las reglas de operación del plan de estudios a la CDESCUA, al Director y al Secretario Académico de la UA correspondiente, para explicar la operatividad del PE en BANNER universitario. Después de concluir con las posibles observaciones que pudieran haber existido, se emite la minuta correspondiente por ambas partes donde se establece en común acuerdo la codificación del PE, garantizando coherencia en la secuencia formativa, favoreciendo la interoperabilidad; en este proceso se cuenta con el acompañamiento de la VD, de la DES y de la DCyTIC. La codificación contribuye a la claridad en la documentación oficial, cumpliendo con normativas institucionales, por ejemplo, los documentos emitidos por la DAE, como las constancias escolares, el control de altas y bajas de estudiantes, el registro de las calificaciones asignadas al final del semestre, la emisión de las actas de calificaciones, la generación del kardex de cada estudiante, hasta el egreso y titulación con el certificado de estudios y el título correspondiente.

Si el proceso mencionado es de un rediseño de un PE, la CDESCUA trabaja el formato establecido por el DES en la tabla de equivalencia del PE nuevo con plan de

estudios anterior, el cual consta de una relación de asignaturas con sus respectivas claves para su entrega en la DES. Como se mencionó cuenta con el constante apoyo de la DES. Con esta relación la UA y la DAE visualizan las equivalencias de las asignaturas del PE anterior con el nuevo cuando un estudiante en su trayectoria académica así lo requiera cursar. En la Publicación del PE en la Oferta Académica Institucional, tanto en Diseño como en rediseño curricular, se publica el PE y su malla curricular, para que la DASA y la DAE inicien los procesos correspondientes a la admisión. Para este proceso existe el acompañamiento de la DGA y de la DES.

En el proceso de la presentación del Plan de Estudios ante Registro de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, se realiza la solicitud por parte de la UA ante la oficina de la Abogada/o General de la BUAP y realizar el pago correspondiente del registro. La oficina de la AG, gestiona ante la instancia gubernamental el registro, en este proceso queda claro el acompañamiento de la AG y de la DES para cualquier aclaración en el proceso, con esta gestión concluida se da pie a la instrumentación del plan de estudios.

4.3.5 Cuarta etapa de instrumentación del plan de estudios, su administración y gestión curricular

La administración y gestión en la cuarta etapa y de acuerdo con la figura 4.5, se acompaña a la UA con la DASA, DAE, DCyTIC, DSS y la DES, iniciando la operatividad del plan de estudios con la primera generación de alumnos admitidos en el proceso de admisión, con la carga horaria de los docentes correspondientes de las asignaturas que conforman el primer periodo escolar.

En base a lo anterior y conforme a la figura 4.2, la cuarta etapa de instrumentación del PE en la arquitectura curricular se refiere a la instrumentación del plan de estudios en cada periodo y en cada asignatura en concordancia con las políticas, necesidades y expectativas del contexto que impactan desde una visión internacional, nacional, regional, estatal e institucional, por lo que para realizar los instrumentos pertinentes se toman en cuenta las políticas y acciones establecidas desde los ODS, lo enmarcado por la SEP y el SEAES, y lo estipulado dentro del PDI 2025-2029 y el SIEMEC, de modo que se establezca una relación transversal entre ellos a fin de generar instrumentos integrales que atiendan las necesidades y metas de cada Unidad Académica y del plan de estudios en específico.

La evaluación continua y formativa en esta etapa toma relevancia al centrarse en proporcionar información durante la implementación del currículo y del proceso de enseñanza – aprendizaje con el fin de proporcionar evidencias para retroalimentar y fortalecer el currículo en el periodo escolar, mejorar el desempeño de los estudiantes y ajustar las estrategias educativas. Es un proceso dinámico, orientado a dar seguimiento al desarrollo curricular que se lleva a cabo, tanto por parte de los educadores, como de los propios estudiantes, y busca identificar mejoras en tiempo real.

A través de estas retroalimentación periódicas, así como de los informes obtenidos de las evaluaciones y acreditaciones internas y externas, así como también de la información dentro de los procesos del SIEMEC, se puede dar seguimiento y respuesta a las necesidades e impactos de la instrumentación del PE en el contexto institucional con relación a las variables e indicadores que requieran ser evaluados desde el ingreso, la permanencia, infraestructura, ausentismo, reprobación, aprovechamiento académico, efectividad y desempeño docente, resultados del aprendizaje y la continua modificación de planeaciones didácticas, hasta el egreso, la titulación y la inserción laboral, así como detectar tendencias y patrones que indican la necesidad de cambios en las políticas, prácticas o procesos, entre otros.

En esta etapa se pueden utilizar diferentes herramientas de recolección de información para ser aplicadas en los diferentes periodos con sus adecuadas metodologías; no obstante, cada Unidad Académica (UA) es responsable de considerar las herramientas pertinentes a sus propias necesidades, de acuerdo con su área del conocimiento y en cada plan de estudios. Este proceso garantiza una correcta aplicación de diagnóstico, seguimiento y análisis de la información obtenida en los periodos escolares, lo que facilita la toma de decisiones informadas en la realización de los ajustes pertinentes para una optimización continua de los procesos educativos, respetando la autonomía y contexto específico de cada UA.

Es importante precisar que la instrumentación que se lleve a cabo conforme a la metodología descrita en este documento, donde lo ideal es brindar soporte a la información a través de instrumentos cualitativos y cuantitativo según lo requiera cada UA; además, se recomienda tomar en cuenta la información del Sistema de Evaluación e Investigación Institucional para el Desarrollo Académico (SEIIDA), del Sistema de Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por Asignatura (ECAAs) y del Plan Individual de Desarrollo Académico (PIDA) pertenecientes a la Dirección de Admi-

siones y Seguimiento Académico (DASA). Estos puntos forman parte de una evaluación continua y formativa de los planes de estudio.

Cabe destacar que la información obtenida puede integrarse al informe anual del CUA, este proceso es esencial para evaluar el progreso y establecer una retroalimentación efectiva sobre las metas alcanzadas, se puede determinar si los objetivos de aprendizaje se han cumplido y si las estrategias implementadas han sido efectivas, lo más relevante es ejemplificar el pensamiento complejo del estudiantado, el cómo aprendió y su experiencia al poner en práctica sus conocimientos y habilidades al desarrollarse en un campo real dentro de su aportación social, así como el aporte en cada asignatura al perfil de egreso.

En esta cuarta etapa en la figura 4.5 se muestra el acompañamiento en el desarrollo las evaluación continua y formativa se cuenta con el acompañamiento de la SEA, DASA y de la DES, además de uno de los aspectos importantes a considerar, es la formación y actualización docente que permita integrar en la práctica los cambios curriculares generados en la implementación del plan de estudios, por lo que la información desarrollada se recomienda registrarlo nuevamente en la PGA para su control y gestión de los procesos.

4.3.6 Quinta etapa de evaluación curricular sumativa, su administración y gestión curricular

Para el desarrollo de la evaluación sumativa vista en la figura 4.2, se comprende en esta quinta etapa la importancia que tiene el proceso de evaluación continuo y formativo durante el diseño o rediseño, en el desarrollo e implementación del currículo como parte esencial para garantizar la relevancia, efectividad y excelencia de los planes de estudio. Ello implica revisar, analizar y concientizar a los actores educativos sobre las decisiones que se tomen acerca de los planes de estudio, los métodos de enseñanza y los resultados de aprendizaje, entre otros, para asegurar que cumplan con los criterios educativos, las demandas del mercado laboral y las exigencias de un cambiante mundo globalizado y que den solución a las problemáticas sociales, para ello en la figura 4.5, se muestra el acompañamiento de la VD, SEA, DASA, DSS y de la DES

Es fundamental destacar que, al término de cada período escolar, se realizan evaluaciones parciales de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de los programas de asignatura y su coherencia con las Áreas de Conocimiento Curricular (ACC), verifi-

cando que el nivel de complejidad (antecedentes y subsecuentes) sea el adecuado. Además, estas evaluaciones, al aportar datos específicos sobre el avance académico de los estudiantes, contribuyen progresivamente a la evaluación global del plan de estudios y su correlación con los criterios curriculares. Para garantizar su pertinencia y alineación, se proponen reuniones cada periodo escolar por academias, por ACC y por plan de estudios, donde se analicen los resultados, se ajusten metodologías y se asegure la articulación vertical y horizontal del currículo, consolidando un sistema de mejora continua basado en evidencias.

Así, dentro del rediseño curricular, lejos de entender a la Evaluación Curricular como etapa concluyente y realizada en un último momento, ésta se conceptualiza como un acto formativo, continuo y permanente cuyo objetivo es permitir la revisión continua y objetiva de cada elemento educativo de quienes conforman la comunidad universitaria. Esto permitirá identificar y reconocer cuáles son los aspectos que resultan eficientes y cuáles deben ser sujetos de cambios o adecuaciones para mejorar, o bien, alcanzar los objetivos propuestos.

Los procesos de evaluación permiten obtener información que retroalimenta la práctica educativa con un enfoque de análisis que proporciona recomendaciones sobre la función de excelencia desde varias aristas, visualizando el ciclo formativo e integral desde los datos que se recopilan, por lo que la información desarrollada se recomienda, conforme a la figura 4.5, registrar los resultados en la PGA para su control y gestión que dará pie a la retroalimentación completa.

4.4

Retroalimentación de la arquitectura curricular de la BUAP

La Administración y Gestión Curricular en las evaluaciones y la retroalimentación, es un proceso que se lleva a cabo en la UA y en su CDESCUA correspondiente del PE, desde la visión del proceso evaluativo integral con el Sistema Integral para la Evaluación de la Mejora Continua (SIEMEC). Este es el punto importante para la retroalimentación e iniciar con la información para el rediseño o diseño de una arquitectura curricular, para ello, se cuenta con el acompañamiento de la VD, SEA, DASA y de la DES

La retroalimentación constituye un mecanismo cíclico que, a lo largo de las cinco etapas de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular vistas en la figura 4.2, recopila y analiza, a través de la evaluación, la información de todos los

períodos, etapas y actores clave, involucrados en el desarrollo curricular. A partir de la información y resultados recabados en las evidencias de cada una de las etapas y en el conjunto de todo el proceso curricular, permite identificar las áreas de oportunidad, con el objetivo de resolver las deficiencias encontradas, con estrategias pertinentes que fortalezcan de manera oportuna la optimización del plan de estudios, reduciendo problemáticas mayores.

A diferencia de la evaluación sumativa, que se realiza al final de un periodo para medir resultados, la retroalimentación puede provenir de diversas fuentes, como la evaluación de los estudiantes, la observación en el aula, la retroalimentación de los docentes, la revisión de los resultados del aprendizaje y la revisión de la gestión administrativa, entre otros. En este sentido, la retroalimentación es un proceso que se lleva a cabo desde la visión del proceso evaluativo al contar con el Sistema Integral para la Evaluación de la Mejora Continua (SIEMEC), del cual se visualizan las recomendaciones a través de la Autoevaluación y se implementan metas de mejora continua que van transversalizadas con los ODS, los ámbitos y criterios del SEAES.

Cabe señalar que, debido a la importancia que tiene el proceso de evaluación, en la Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP, se han incorporado los aportes de la evaluación diagnóstica, formativa, continua y/o sumativa, con la finalidad de que los actores educativos de cada una de las etapas, aporten insumos para contar con un proceso de retroalimentación constante y permanente, en el desarrollo e instrumentación curricular, de tal manera de que se tomen las decisiones pertinentes para su fortalecimiento y se conviertan en un proceso integral, único y propio del plan de estudios, que se caracterice por la participación colegiada de directivos, profesores, estudiantes, egresados, administrativos, empleadores y especialistas disciplinares.

Al mismo tiempo, los datos obtenidos a través de la evaluación, retroalimentan la primera etapa de la evaluación diagnóstica, reiniciando el ciclo de evaluación con insumos actualizados cuando egresa la primera generación, esto también se denota en la figura 4.5 donde todo el flujo regresa a la gestión inicial de la UA. Su enfoque prioritario radica en la captura de información durante todo el proceso, lo que permite tomar decisiones fundamentadas que aseguren la congruencia con las Áreas de Conocimiento Curriculares (ACC), los criterios curriculares definidos en el capítulo tres y la pertinencia del currículo a mediano y largo plazo.

Reflexiones y consideraciones finales

La Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es el resultado de la experiencia desarrollada a través de las diferentes metodologías de diseño y rediseño curricular aplicadas en la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP, con la Dirección de Educación Superior, las cuales están fundamentadas en las propuestas de diferentes autores nacionales e internacionales. Para su desarrollo, la propuesta se fundamentó en los resultados de las siguientes actividades y acciones: las preguntas detonadoras realizadas en cada Unidad Académica (UA), la Evaluación de la Implementación del Modelo Universitario Minerva, realizada por la Vicerrectoría de Docencia, dentro de la cual se incluyeron los planes de estudio, las aportaciones del análisis de los Ejes transversales realizados por Moreno y Gómez (2018), así como también, las aportaciones de las Unidades Académicas que iniciaron su proceso de actualización de sus planes de estudio y de aquellas que han propuesto la creación de nuevos.

Con esta información, como antecedente, se pone a la consideración de la comunidad universitaria este documento que tiene el objetivo de sugerir una propuesta que apoye el desarrollo de diseño y rediseño de una arquitectura curricular universitaria, con la consideración de que cada CDESCUA se sienta con la libertad, en sus trabajos de academia, de realizar los ajustes que considere convenientes de acuerdo con su experiencia y a sus propias necesidades.

En la revisión de literatura que se presenta en este trabajo, se identifica que, la educación terciaria, a nivel nacional e internacional, refleja un acelerado crecimiento en los últimos años, impulsada por la creciente participación de las mujeres en las distintas áreas del conocimiento. Como consecuencia, la matrícula, en los distintos niveles, va en aumento, además de reflejar una constante movilidad entre los diferentes países, lo que implica que la educación debe construirse en un marco flexible que favorezca esta movilidad.

Esta tendencia de crecimiento se refleja en nuestro país y nuestra región. Al realizar un análisis, a nivel nacional, se observa cómo la participación del sector privado se ha incrementado a lo largo de los últimos ciclos escolares en la atención de estudiantes. En nuestro estado este crecimiento es menos constante; sin embargo, es importante destacar que la participación de las instituciones educativas del sector

privado es de un 45.84 %, el cual es mucho más alto, en comparación con la región Centro Sur de la ANUIES (2024), que es de un 39.57 %. Esto implica que existe un alto nivel de competencia en Puebla, lo que lleva a la necesidad de que la oferta de la BUAP sea pertinente, y conserve los más altos niveles de calidad académica, de acuerdo con el contexto en el que impacta cada plan de estudios.

En este proceso, las políticas públicas en materia educativa resultan determinantes, ya que establecen lineamientos y objetivos estratégicos que guían el diseño curricular en el nivel superior. Al incorporar las necesidades sociales, económicas, culturales y educativas del país, estas políticas aseguran programas académicos accesibles, pertinentes e inclusivos, en concordancia con las tendencias actuales y con enfoques pedagógicos innovadores.

Las políticas y lineamientos educativos representan un eje rector en la definición y transformación del currículo, en general, y de los planes de estudio, en particular, que guían la organización y estructuración de los diseños curriculares. Además, también inciden directamente en su diseño y rediseño, con el propósito de responder de manera efectiva a las necesidades sociales, las demandas del mercado laboral y las transformaciones globales del conocimiento. En el ámbito institucional, las políticas educativas se convierten en herramientas estratégicas que orientan la toma de decisiones académicas y administrativas, los lineamientos proporcionan un marco de referencia para integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos de un entorno globalizado y competitivo como el actual.

El aporte de estas políticas educativas se manifiesta en la manera en que los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporan innovaciones pedagógicas y tecnológicas, fomentan la vinculación con los sectores productivos y sociales, buscando que el currículo se convierta en un instrumento dinámico y flexible, capaz de adaptarse a las nuevas realidades y de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, así como al progreso de la sociedad en su conjunto, por lo que se hace necesaria la participación de comisiones de docentes para formar grupos colegiados que conlleven la responsabilidad de un diseño y rediseño de la arquitectura curricular.

En otro sentido, la BUAP, al ser parte de un mundo que está en constante cambio, tiene la misión de permanecer acorde a las cambiantes dinámicas sociales, ya que, a través de ellas, se enfrentan los retos educativos que generan la formación integral de egresados con un sólido compromiso social, ético y crítico. De esta manera, la

universidad con cada acción, fortalece el diálogo entre institución y sociedad con la puesta en marcha del contenido académico y educativo plasmado en los documentos básicos que la conforman como reconocida institución educativa.

La universidad considera las guías pedagógico-sociales, reafirmando con cada acción educativa el humanismo crítico, la justicia social, el constructivismo socio-cultural, los pilares de la educación, el respeto al medio ambiente, así como la disminución de las brechas de desigualdad, generando una mejor calidad de vida para las y los estudiantes. Es por lo que, hablar de currículum, el diseño curricular, el rediseño curricular, la arquitectura curricular y los fundamentos de las metodologías educativas, son elementos clave en la formación integral de los estudiantes y en la evolución de las instituciones educativas.

Estos aspectos, no solo determinan la estructura y los contenidos de los planes de estudio, sino que también responden a las exigencias sociales, políticas y económicas de cada época. Un currículo bien diseñado permite a la BUAP alcanzar la excelencia académica y tener profesionales con formación integral, capaces de adaptarse a un entorno en constante transformación. Para ello, es fundamental que el currículo sea dinámico y flexible, ajustándose a las necesidades de los estudiantes y a los retos visionarios y futuristas de nuestro contexto.

La arquitectura curricular desempeña un papel esencial en la coherencia y organización de los planes de estudio, favoreciendo su flexibilidad, transversalidad y carácter colaborativo. Esto permite la integración de conocimientos disciplinares junto con el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para el crecimiento profesional y personal de los estudiantes. Un currículo bien estructurado y adaptable, basado en metodologías sólidas y en la integración de nuevas tecnologías, es clave para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado y en constante cambio. La BUAP, a través de su Modelo Universitario Minerva y su apuesta por una arquitectura curricular moderna, ha demostrado la importancia de estos elementos en la formación de profesionales competentes y comprometidos con la sociedad. Para seguir avanzando, es necesario que el currículo continúe evolucionando, incorporando estrategias pedagógicas innovadoras que preparen a los estudiantes para los retos del futuro y fortalezcan su capacidad de contribuir al desarrollo social y laboral.

Contar con una metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, es importante para la pertinencia del desarrollo de los trabajos académicos de nuestra

institución, más aún, cuando esta metodología toma en cuenta las propuestas y recomendaciones de autores líderes en el campo curricular, de ahí que, la propuesta que aquí se presenta, busca responder a las necesidades emanadas del análisis de nuestro contexto.

En el ámbito institucional a lo largo de su historia, la BUAP ha buscado innovar siempre en una metodología que involucre a docentes, investigadores, empleadores y profesionales de cada área de conocimiento, con el fin de actualizar y optimizar sus planes de estudio de manera visionaria con enfoques disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios, mediados por tecnología. Esto refleja la responsabilidad institucional con la finalidad de lograr una formación transdisciplinar de los egresados a través de las cinco etapas que comprende la metodología: Evaluación diagnóstica, Estructuración curricular interdependiente, Recursos para el fortalecimiento y desarrollo del plan de estudios, Instrumentación del plan de estudios y Evaluación final y/o sumativa, sin descuidar los aportes de la Evaluación continua y formativa y la Retroalimentación.

En este marco, es necesario conocer la organización curricular universitaria, los criterios y la estructura curricular que surge a partir de la incorporación de una progresión acumulativa del conocimiento y de las experiencias de aprendizaje a lo largo de la trayectoria académica en cada una de las Áreas de Conocimiento Curriculares y las asignaturas que las conforman, lo que conlleva a una organización e integración curricular vertical; una vez ubicadas las áreas de conocimiento se denotan los niveles curriculares universitarios, así como la progresión del aprendizaje de manera gradual en diferentes niveles de la estructura curricular que nos guían a la identificación de los periodos escolares y a una organización e integración curricular horizontal.

Esto nos lleva a visualizar un currículum correlacionado en la organización e integración curricular tanto vertical como horizontal, que denota que cada elemento forma parte de un todo que busca una formación integral del estudiante. Sumado a esta correlación, está el currículum transversal con ejes y criterios transversales que se desarrollan en cada Área de Conocimiento Curricular (ACC) y sus asignaturas. Estas ACC conviven entre ellas desarrollando una formación integral a lo largo de la trayectoria académica, estableciendo un equilibrio entre la teoría y la práctica.

La flexibilidad se enfoca en responder de manera dinámica a las necesidades específicas de los estudiantes en el contexto social de cada plan de estudios. Esto se pretende lograr a través de acciones y estrategias, tales como: diferentes escenarios

de desarrollo que impactan el quehacer académico, en diferentes modalidades educativas, así como también, en la multi-modalidad, de ahí la importancia de incorporar mecanismos de reconocimiento de saberes previos formales e informales, así como diversos procesos de titulación, la revalidación y convalidación de créditos académicos, la transferencia de créditos entre instituciones, que llevan a la CDESCUA a tener un abanico de opciones que son integrados en la arquitectura curricular. Por lo tanto, la arquitectura curricular deberá estar enfocada al desarrollo integral e individual del estudiante, de tal modo que exista flexibilidad en la trayectoria académica de la organización curricular propia de su plan de estudios, que le permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios.

La integración disciplinaria es un componente curricular que favorece el logro de aprendizajes significativos, ya que permite comprender la realidad desde una visión integral en escenarios de aprendizaje vivenciales que abren la posibilidad para el diálogo permanente y el trabajo colaborativo en la resolución de problemas reales por medio de la integración de diferentes campos del conocimiento y la multiplicidad de enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje, lo que favorece la consolidación académica a través de la vinculación entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, el Área de Integración Disciplinaria resulta también fundamental en el desarrollo de la organización curricular del nivel licenciatura, profesional asociado y técnico superior universitario, ya que afianza los conocimientos y habilidades que corresponden a cada perfil profesional, es el momento donde interacciona el currículum con el contexto social e identifica soluciones a las problemáticas actuales. Estos aspectos son lo que hacen que el Área de Integración Disciplinar sea trascendente en los planes de estudio de los distintos perfiles de egreso, ya que, al recrear escenarios reales, refleja las condiciones próximas a las que deberá dar respuesta el egresado una vez que incursione en el mundo laboral, con esto incrementa sus posibilidades para una inserción exitosa en el ámbito profesional, en su participación social y en su desarrollo personal.

Por su parte, el desarrollo de la Formación General Universitaria (FGU) es un elemento curricular importante que trabaja la identidad de la BUAP establecido en el Modelo Educativo y Académico Institucional, como eje transversal en la estructura curricular con el propósito de dar seguimiento al estudiante en su formación integral donde identifica principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable social, desarrollando habilidades blandas y duras, un buen desarrollo

profesional y una buena incorporación a la vida profesional. Esto se logra a través del apoyo de tres asignaturas de seguimiento al desarrollo de los ejes y criterios transversales denominadas Introducción a la Formación General Universitaria, Formación General Disciplinaria y Formación General Profesional.

Cabe señalar que la metodología, que aquí se propone, pretende hacer explícita y comprensiva la importancia de considerar, tanto en el currículo formal, como en el currículo vivido, la progresión acumulativa del conocimiento, así como, la organización e integración curricular horizontal y vertical, a través de los aportes del currículo correlacionado, con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza, así como asegurar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Con ello, se refleja la responsabilidad social universitaria de la BUAP que impacta en la Arquitectura curricular, con el objetivo de sumar valor y fortalecer el plano formativo y cognitivo de los estudiantes durante su trayectoria académica.

Los trabajos que realiza la Unidad Académica (UA) con el acompañamiento de dependencias administrativas, en el proceso administrativo y de gestión curricular, constituyen el éxito de la metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, por lo que es importante conocer los procesos administrativos, así como la gestión necesaria para realizar la metodología con las dependencias de la BUAP y con las dependencias externas.

La CDESCUA debe comprender los principios pedagógicos, metodológicos, la estructuración y la normativa que rige el diseño y rediseño curricular en búsqueda de una arquitectura curricular que agregue valor a la trayectoria académica del estudiante. Es importante que, la comunidad universitaria, tenga un acercamiento más directo con las diferentes orientaciones teóricas y metodológicas que fundamentan los procesos académicos, educativos y curriculares que caracterizan a nuestra universidad, con la finalidad de que exista una congruencia entre éstos y el proceso enseñanza - aprendizaje que se desarrolla al interior del currículo vivido durante la clase y en la interacción entre estudiantes y profesores.

Esta metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular de la BUAP, se redacta para la consideración de los lectores, con el deseo que sirva de apoyo en el trabajo que se desarrolla dentro de los grupos directivos, estudiantiles, académicos y administrativos que tienen injerencia en cada etapa y proceso de la Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular que integran la oferta académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Referencias

Ackoff, R. L. (2001). *Planificación de la empresa del futuro*. Limusa/Noriega. p. 29

Aguayo, V., & Cortés, G. (2018). *Manual rediseño curricular*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. https://sitios.ucsc.cl/docencia/wp-content/uploads/sites/30/2018/08/Manual-de-redise%C3%B1o-curricular-pdf-primera-edici%C3%B3n.pdf

Agüera, E., Vázquez, J. & de Vries, W. (2005). *Retos y perspectivas de la educación superior*. Dirección General de Fomento Editorial-BUAP y Plaza y Valdés Editores SA de CV. México.

Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.

Altbach, P. G., & Hazelkorn, E. (2017). Pursuing rankings in the age of massification: For most—forget about it. *International Higher Education*, (89), 8–10.

Anchondo-Aguilar, A., Porras-Flores, D. A., & Arras-Vota, A. M. G. (2019). Trayectoria académica de rarámuris en educación superior caso: Facultad de Ciencias Agrotecnológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Estudios Sociales*, *29*(54). Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/141/14162394015/

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2025). *Anuario Estadístico de Educación Superior Ciclo Escolar 2024-2025*. https://anuario.anuies.mx/

Arias, I. C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, *14*(2), 84–93. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852

Arnaz, J. (1981/1984). *La planeación curricular*. Editorial Trillas. México.

Arredondo, V. A. (Coordinador). (1981). *Introducción a la comisión temática sobre desarrollo curricular, Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1. México.

Ballesteros-López, J., Arroba-Muñoz, L., & Miranda-Reyes, O. (2023). Trayectoria Académica del Estudiante de Educación Superior: Una Propuesta Sustentada en el Diseño de un Diagrama Funcional. *593 Digital Publisher CEIT*, *8*(4), 282–291. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.4.1885

Barroso Osuna, J., & Cabero Almenara, J. (2013). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación*. Ediciones Pirámide.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press.

BUAP. (s.f.) Historia Universitaria. México. Disponible en: https://www.buap.mx/node/114

BUAP. (s/f). *Metodología de Diseño y Actualización Curricular*. Dirección General de Educación Superior. Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BUAP. (1994a). *Plan de Desarrollo Institucional 1993-1997*.

BUAP. (1994b). *A productive future for the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: An evaluation by the International Council for Educational Development*. BUAP.

BUAP. (1995). *Modelo del Tronco Común Universitario. Sistema de Créditos*. Vicerrectoría de Docencia. Dirección General de Educación Superior de la BUAP.

BUAP. (1997). *Proyecto Fénix*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BUAP. (2002). *Lineamientos Generales para la Creación, Modificación y Registro de Planes y Programas de Estudios*. Dirección General de Educación Superior. Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BUAP. (2006). *Actualización Curricular. Documento integral único propiedad de la Vicerrectoría de Docencia BUAP*.

BUAP. (2007). *Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura, Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario o Técnico de la BUAP en el Marco del Modelo Universitario Minerva*.

BUAP. (2009a). *Modelo Universitario Minerva. Primera parte* (2.ª ed.). México.

BUAP. (2009b). *Modelo Universitario Minerva. Segunda parte* (2.ª ed.). México.

BUAP. (2010). *Benemérita Universidad, cuatro siglos de historia*. Gaceta Tiempo Universitario, Publicación del Archivo Histórico Universitario de la BUAP. (Edición Especial). México.

BUAP. (2013). *Lineamiento de Servicio Social y Práctica Profesional de la BUAP*. México. p. 5.

BUAP. (2015a). *Reglamento de Requisitos y Procedimientos para la Admisión, Permanencia y Trayectoria Académica de los Alumnos de Modalidad Escolarizada de la BUAP*. México. pp. 10–13.

BUAP. (2015b). *Reglamento General de Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. México. p. 9.

BUAP. (2022). Historia universitaria. Recuperado el 14 de febrero de 2025, de `https://www.buap.mx/historia_universitaria`

BUAP. (2023). *Manual de Trabajo para la Generación y Operatividad de Programas Educativos bajo Convenio de Doble Titulación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. México.

BUAP. (2026). *Plan de Desarrollo Institucional 2025-2029*. `https://pdi.buap.mx/`

Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones* (7.ª ed.). Editorial Fondo de Cultura Económica. Disponible en: `https://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf`

Binet, A. (1894). *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'echecs*. Librairie Hachette et Cie.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.

Boyd, B., Dunlop, A.-W., Mitchell, J., Logue, J., Gavienas, E., Seagraves, L., Clinton, C., & Deuchar, R. (2007). *Curriculum architecture: A literature review*. Scottish Executive Education Department. https://strathprints.strath.ac.uk/3331/

Braslavsky, C. (1999). *The secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes* (Final Report of the Seminar organized by the International Bureau of Education and held at the International Institute for Educational Planning, 2–3 September 1999, Buenos Aires, Argentina). UNESCO.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior. Nueva Ley DOF 20-04-2021*.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022). *Acuerdo número 20/10/22 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior. 25 de octubre de 2022*. México.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Lineamientos Generales del Marco nacional de Cualificaciones y el Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos. DOF 01/03/2024*. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5718758&fecha=01/03/2024

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026). *Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Últimas Reformas DOF 15-01-2026*.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026). *Programa Nacional de Educación Superior 2026 - 2030, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de abril de 2026, DOF 14-04-2026*.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). *Acuerdo número 17/03/25 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917*. México.

Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. Editorial Trillas.

Casiano, I. J., Sánchez, E., Aparicio, J. L., Gutiérrez, J. E., Beltrán, J. & Rodríguez, C. (2018). *Metodología curricular por competencias. Evaluación, diseño e imple-*

mentación de un plan de estudios. Universidad Autónoma de Guerrero. ISBN: 978-607-9440-58-9.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. De Boeck.

Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud [CIFRHS], (2025) *Guía de los Criterios Esenciales para Evaluar Planes y Programas de Estudio (Licenciaturas)*.

Coll, C. (1987/1993). *Psicología y curriculum*. Ediciones Paidós. ISBN: 84-7509-674-3.

Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Paidós. México.

Colina Escalante, A. (2025). *Educación liberal: ayer, hoy y siempre. Aportes para repensar la educación del siglo XXI*. En Colina Escalante, A. & Barron Tirado C. (2025). *Humanismo, relación con el saber y la educación*. Universidad Autónoma de Tlaxcala & Universidad Nacional Autónoma de México & Newton, Edición y Tecnología Educativa. ISBN UATx: 978-607-545-136-7, ISBN UNAM: 978-607-587-707-5, ISBN Newton: 978-607-8872-52-7. México.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos. Fascículo 2*.

Coombs, P., Diez Hocheleitner, Dos Remedios Furtado, Hallak, J., Jallade, P., Perry, W., & White Ibañez. (1994a). *Un futuro productivo para la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Una Evaluación por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (ICED)*. BUAP.

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, *64*(8), 672–683.

Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público. Documentos de Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 17. París: UNESCO.

De Alba, A. (1991). Presentación de la Antología: El campo del currículo. Volumen I. En De Alba, A., Díaz Barriga, A. y González, E. (1991). *Centro de Estudios sobre la Universidad*. UNAM. México.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L.

De Alba, A. y Casimiro, A. (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

De la Herrán, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Revista Tendencias Pedagógicas* (10). Madrid. pp. 224–256. Disponible en: `https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1862`

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana; Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. Nuevo Mar. México.

Díaz Barriga, A. (1988). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas. ANUIES. México.

Díaz Barriga, A. (1993). *Didáctica y curriculum*. Nexos.

Díaz Barriga, A. (1994). *Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios*. CESU–UNAM. México.

Díaz Barriga, A. (1995). *La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México*. Universidad de Colima. México.

Díaz Barriga, A. (coordinador), Barrón, C., Carlos, J., Díaz Barriga, F., Torres, R. M., Spitzer, T. C. e Ysunza, M. (1995). *La investigación en el campo del currículo 1982-1992. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Díaz Barriga, A. (1997/1998). *Didáctica y curriculum* (Edición corregida y aumentada). Paidós Educador. ISBN: 968-853-362-9.

Díaz Barriga, Á. (Comp.). (2026). *Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa*. Grupo Magro Editores.

Díaz Barriga, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, Á. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5*(2). http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Díaz Barriga, Á. (2005). *El examen: Textos para su historia y debate*. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Miguel Ángel Porrúa.

Díaz-Barriga, A. (Coord.), Martínez, L., García, J. M., Hernández, N. L., Hernández, L. A., Martínez, R., Del Carpio, P. S., Díaz-Barriga, F., Heredia, A., Canto, P. J., Tejada, M. A., Barrón, C., Valenzuela, G. A., Padilla, R. A., Ramírez, J. L., Gracia, M. J., Covarrubias, P., Casarini, M., Carlos, J. & Moreno, T. (2013). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. ANUIES; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D., Rojas-Drummond, S. & Saad, E. (1984). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior: Perfiles educativos. N. 7.

Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D., Rojas-Drummond, S. & Saad, E. (1990/1993). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Editorial Trillas. ISBN: 968-24-3129-8.

Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D., Saad, E. & Rojas-Drummond, S. (1990/2020). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Editorial Trillas. ISBN: 968-968-24-3129-6.

Díaz Barriga, F. (1993/1997). *Diseño curricular II (Ejercitación de un método específico para el diseño curricular). Módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa I. Bases sociopsicopedagógicas*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Maestría en Tecnología Educativa. México, D.F.

Díaz-Barriga, A. (2006a). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. Rei. México.

Díaz Barriga, A. (2006b). *Curriculum: Construcción y evaluación*. Trillas.

Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad* (1.ª ed.). Amorrortu Editorial.

Díaz Barriga, A. (2025). *Educación superior y humanismo mexicano*. En Montoya Camarena, Meneses Hernández, Hernández García, Vázquez Morales, García Piedras, Amador Zamora, Ortiz Ortiz, Castillo Aguilar, Arriaga Navarro, Concheiro Bórquez, Díaz Barriga, Carro Olvera, Luna Martínez, & Álvarez-Icaza Longoria. (2025). *Perspectivas del humanismo mexicano desde Tlaxcala*. Colegio de Tlaxcala. Newton, Edición y Tecnología Educativa. ISBN Colegio de Tlaxcala: 978-607-5926-16-2, ISBN Newton: 978-607-8872-54-1

Díaz Barriga, F., Lule, Pacheco, Rojas y Saad. (1984/1990). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior: Perfiles Educativos. México D.F. N. 7.

Díaz, R. (2006). Calidad y flexibilidad en la educación. En F. Solana (Comp.), *Educación visiones y revisiones*. Siglo XXI Editores.

Drake, S. M. (2010). *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: The Common Core State Standards Edition*. Corwin Press.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, (29), 97–113. https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007

European Higher Education Area (EHEA). (1999). *Declaración de Bolonia: El espacio europeo de educación superior*. https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999

Feldman, L. B., & Matjasko, J. L. (Eds.). (2018). *Extracurricular activities and student achievement*. Routledge.

Fernández, Vanga, & Guffante. (2016). Metodología para elaborar estudios de pertinencia en rediseños curriculares: Caso Ecuador. *Revista San Gregorio*.

Flynn, S., Cullinane, E., Murphy, H., & Wylie, N. (2023, Spring). Microcredentials & digital badges: Definitions, affordances and design considerations for application in higher education institutions. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, *15*(1).

Fogarty, R. (1991). *Ten Ways to Integrate Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Introduction). The Continuum International Publishing Group. (Original work published 1970). USA.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Furlán, A. (1991/1992). Curriculum y condiciones institucionales. En *Conferencias sobre curriculum. Cuadernos Pedagógicos Universitarios*. Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía. Maestría en Educación. Colima, México.

Gallardo, A. L. (2023). Tácticas intersticiales y nuevas formas de subjetivación digital. Apuntes en torno a un modelo didáctico del Seminario Curriculum Latinoamericano. En Barrón, C. (Coordinadora), *Curriculum, subjetividades y nuevas tecnologías*. Colección Educación. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

García Fraile, J. A. & Rojas Aguilera, M. (2014). *Guía para la valoración del aprendizaje: De la evaluación tradicional a la evaluación formativa*. Editorial Patria.

García Fraile, J. A., López Calva, M., López Rodríguez, N. M. y Aguilar Álvarez, A. (2012). *Gestión curricular por competencias en la educación media y superior. La perspectiva humanística del enfoque socioformativo*. Gafra Editores. ISBN: 978-607-8224-00-5.

García Peñalvo, F. J., & Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning: Décimo Aniversario. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, *16*(1), 131–132.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, España.

Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Editorial Paidós Educador. México D.F.

Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1980). *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. Editorial Nueva Imagen. ISBN: 968-429-415-8.

Gobierno de México. (2025a). *Propuesta de Estructura y Consultas para el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030*. Coordinación de asesores de la presidenta. https://setuesbcs.gob.mx/wp-content/uploads/2025/01/EjesPND2025-2030.pdf

Gobierno de México. (2025b). *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030*. Gobierno de México.

Godet, M. (2001). *Creating futures: Scenario planning as a strategic management tool*. Economica.

González, D. (2008). *Diseño curricular y evaluación educativa*. Editorial Trillas.

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report*. Universidad de Deusto. https://www.unideusto.org/tuningeu/

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*, 151–164. https://doi.org/10.35362/rie350881

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hawkins, M. L., & Graham, M. D. (1994). *Curriculum architecture: Creating a place of our own*. National Middle School Association.

Hegel, G. W. F. (1807). *Fenomenología del Espíritu* (A. Gómez Ramos, Trad.). Abada Editores, 2010.

Hirsch, A. & Pérez, J. (2022). *Excelencia y buenas prácticas académicas en instituciones educativas* (1.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México. Disponible en: https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/excelencia-y-buenas-practicas-academicas-en-instituciones-educativas

Husted, B. L., Troelsen, C., Jakobsen, A. E. H., & Carlsen, A. (2020). Validation of Prior Learning (VPL) in the Nordic Countries - a Success story from Denmark - the 'Nordic Agenda, Competences for the Future'. *SAQA Bulletin*, *19*(1), 329–344.

https://www.ucviden.dk/files/111877651/2020_03_31ee_SAQA_Bulletin_2019.1_FINAL_PRINT_RIP.pdf

Ibáñez, R. F. & Maguiña, J. E. (2022). Aprendizaje multimodal en la educación no presencial en estudiantes de primaria de EBR. Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399853

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

Juan Amós Comenio. (1922/2006). *Didáctica Magna* (16.ª ed.). Editorial Porrúa. México.

Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, *17*(2), 127–140. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x

Lamont, C. (1997). *The Philosophy of Humanism* (8.ª ed.). Humanist Press.

Lemaitre, M. J. (2018). Consistencia interna y externa. En V. Aguayo & G. Cortés (Eds.), Manual de rediseño curricular (pp. 103-104). Universidad Católica de la Santísima Concepción.

López Rodríguez, N. M. & García Fraile, J. A. (2012a). *¿Qué son las competencias en educación? Una aproximación desde el enfoque socioformativo*. Gafra Editores. ISBN: 978-607-8224-04-03.

López Rodríguez, N. M. & García Fraile, J. A. (2012b). *El proyecto integrador. Estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo*. Gafra Editores. ISBN: 978-607-8224-02-9.

Marcano, N., & Inciarte, A. (2000). Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *2*(2), 241–242.

Markham, T., Larmer, J. & Ravitz, J. (2003). *Project Based Learning Handbook. A Guide to Standards-Focused Project Based Learning*. Buck Institute for Education. Novato, California.

Martínez, E. & Pacheco, C. (2024). El desarrollo de la disciplina del currículo en México. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *14*(27). Epub 22-Ene-2024. https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1608

Martínez Rizo, Padilla G., Santacruz L., & Macías. (1989). *Metodología para el diseño y revisión de carreras*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Programa de la comisión editorial.

Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: The case of Switzerland. *Journal of Education and Work*, *32*(8), 665–677. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141

Meza, P. (2013). *Las competencias en la educación superior. Evolución en los requerimientos a los recursos humanos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego". ISBN: 978-607-487-634-5.

Miguel A. Zabalza. (2009). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea. Madrid, España.

Moreno Rosano, M. P., & Gómez Bonilla, R. E. (2018). *Transversalidad curricular: Límites y perspectivas*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - Educación y Cultura. Asesoría y Promoción, S.C. ISBN BUAP: 978-607-525-517-0. ISBN ECAP: 978-607-8344-72-7.

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (1.ª ed., 5.ª reimp.). Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://doctoradousbcienciaseducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf

Morrissette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative: vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*.

Musgrave, R. A. (1967). *Teoría de la Hacienda Pública*. Editorial Aguilar. Madrid.

Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23.

Nanclares, R., & Tobón-Marulanda, F. A. (2021). Retroalimentación colaborativa de currículo: Caracterizando las resonancias de las experiencias discentes. *Alteridad*, *16*(2), 198–210. https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.03

Negret Doria, R. (s.f.). *Interacciones escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, Colombia.

Niethammer, F. I. (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*.

Nieto, L. M. (2002). *La flexibilidad curricular en la educación superior. Algunas perspectivas para su análisis y ejemplos en la educación agronómica* [Conferencia magistral]. XXXII Reunión Nacional de directores de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS).

Nietzsche, F. (2003). *El crepúsculo de los ídolos* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1889).

Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia & Cultura [UNESCO]. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. México.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia & Cultura [UNESCO]. (2015). *Infraestructura digital para educación: Avances y desafíos para Latinoamérica*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000371044

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia & Cultura [UNESCO] – Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe [IESALC]. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753.locale=en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia & Cultura [UNESCO]. (2020). *México y la UNESCO/La UNESCO y México: Historia de una relación*. Oficina de la UNESCO en México. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234777

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia & Cultura [UNESCO]. (2022). *Hoja de ruta propuesta para la 3a Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022 | Documento de trabajo. Más allá de los Límites Nuevas formas de reinventar la educación superior*. https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia & Cultura [UNESCO]. (2023). *Ecosistemas de aprendizaje*. https://www.uil.unesco.org/es/learning-ecosystems

Ortiz, G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005

Ortiz Ortiz, (2025). *El Humanismo Integrador Contemporaneo: un enfoque educativo*. En Montoya Camarena, Meneses Hernández, Hernández García, Vázquez Morales, García Piedras, Amador Zamora, Ortiz Ortiz, Castillo Aguilar, Arriaga Navarro, Concheiro Bórquez, Díaz Barriga, Carro Olvera, Luna Martínez, & Álvarez-Icaza Longoria. (2025). *Perspectivas del humanismo mexicano desde Tlaxcala*. Colegio de Tlaxcala. Newton, Edición y Tecnología Educativa. ISBN Colegio de Tlaxcala: 978-607-5926-16-2, ISBN Newton: 978-607-8872-54-1

Ortiz Ortiz, S. y Díaz Barriga, Á. (2023). *Fundamentos y orientaciones del modelo humanista integrador basado en capacidades (MHIC)*. Newton, Edición y Tecnología Educativa.

Pacheco, T. (2000). Programas de formación de profesionales universitarios. Un modelo de evaluación. En Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (coordinadores), *Evaluación académica*. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM-Fondo de Cultura Económica.

Pérez, A. & Rodríguez, L. (2020). *Estrategias para el diseño de mallas curriculares efectivas*. Ediciones Académicas.

Pérez Gómez, A. (1988). *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.

Perrenoud, P. (2001). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates.

Popper, K. R. (2015). *La sociedad abierta y sus enemigos* (A. Gómez, Trad.). Titivillus. (Obra original publicada en 1945).

Posner, G. J. (1998). *Análisis de currículo*. McGraw Hill. Colombia.

Quiroz, M. E. (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM. Las competencias profesionales en la educación superior*. ANUIES. ISBN: 978-607-451-020-1.

Rama, C. (2011). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – Educación y Cultura, Asesoría y Promoción, S.C. ISBN: 978-607-8022-44-1.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. `https://doi.org/10.2760/159770`

Reynoso, M., Álvarez, N. y Ruiz, J. C. (2015). La educación continua en la formación del estudiante en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL. *Revista Cubana de Educación Superior*, *34*(2), 54–62.

Rivera, J. (2020). *La visión de futuro en entornos complejos y de alta incertidumbre: La Nueva Normalidad*. CITAEJ. México. p. 7.

Rodríguez, F. (2021). La relevancia de las competencias profesionales en la malla curricular. *Edición y formación*, *36*(4), 112–124.

Ruddy, C. & Ponte, F. (2019). Preparing students for university studies and beyond: a micro credential trial that delivers academic integrity awareness. *Journal of the Australian Library and Information Association*, *68*(1), 56–67. https://doi.org/10.1080/24750158.2018.1562520

Ruiz, M. (2010). *Hacia una pedagogía de las competencias*. Ediciones CICEP – Grupo Regio, S.A. de C.V.

Santos, B. de S. (2014). *Una epistemología del sur*. Ediciones Akal, S. A. Madrid, España.

Sacristán, G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, España.

Sacristán, G. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed., reimp.). Ediciones Morata. Madrid, España.

Schuetze, H. G., de Vries, W., & Álvarez Mendiola, G. (2024). Digitalization of Higher Education: An Introduction. *Journal of Comparative & International Higher Education*, *16*(2), 6–12.

Scriven, D. (1967). *The methodology of evaluation*. Indiana University.

Secretaría de Educación Pública – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1996). *Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. CONACES - SEAES. México. Acceso 16-04-24.

Secretaría de Educación Pública [SEP-MEJOREDU]. (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. México. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP-PNEAES]. (2022). *Propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. México. Disponible en: https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP-CONACES]. (2023). *Séptima Sesión Ordinaria del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior "CONACES"*. México. Disponible en: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/7sesion/VII.2.1.MNC.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Programa Sectorial de Educación 2025-2030*. Gobierno de México.

Soto Carballo, J. (2016). [Reseña del libro *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*, de José Manuel Touriñán López]. *Revista de Investigación en Educación*, *14*(2), 251–254.

Sperb. (1973). *El currículo, su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Kapelusz. Argentina.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann. London.

Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for evaluation. En J. Millman (Ed.), *Handbook of evaluation research* (Vol. 1, pp. 117–141). Sage Publications.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (2.ª reimp.). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Edición original de 1985).

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2021). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.

Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. Russell Sage Foundation.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World. New York.

Taba, H. (1974/1991). *Elaboración del currículo, Teoría y Práctica*. Editorial Troquel. Argentina.

Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Funorie. La Ceja.

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. ISBN: 978-958-648-419-X.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE Ediciones.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, *40*, 341–388. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Tyler, R. (1973/1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. UNESCO.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (5–9 de octubre de 1998). *Educación Superior y Sociedad*, *9*(2), 1–15. https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/21

UNESCO. (2015). *UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/UNESCO_es.pdf

UNESCO-IESALC, Universidad Nacional de Córdoba, & Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)* [Conferencia]. Córdoba, Argentina. http://www.cres2018.unc.edu.ar/

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2022). *Ecosistemas de aprendizaje*. UNESCO, Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Recuperado el 15 de agosto de https://www.uil.unesco.org/es/node/156

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024). *Sitio web oficial*. UNESCO. https://uis.unesco.org/

Valenzuela, G. A. (2005). *Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en educación superior* [Tesis de Doctorado]. Convenio Universidad Anáhuac, México – Universidad Complutense de Madrid, España.

Valle Flores, M. A. (Coordinadora), Barrón, M. C., Díaz Barriga, F., Marín, D. E., Orozco, B., Rigo, M. A. & Rojas, I. (2002). *Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario. Tercera época 91*. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 968-36-8378-9.

Varas, M., Zúñiga, M., Lira, J., & Maluenda, J. (2018). Arquitectura curricular flexible, alineada al modelo educativo UdeC y ajustada a estándares internacionales de calidad para las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/335969636

Vázquez, J. J., Valenzuela, G. A., Muñoz, N. A. & Martínez, A. C. (2011). Descripción de la metodología de diseño curricular de la Licenciatura en Ingeniería en Energías Renovables. Una experiencia con enfoque multidisciplinario en la BUAP. *Congreso Internacional de Educación Curriculum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Vázquez, J. J., Valenzuela, G. A., Contla, R. & Morales, J. A. (2011). Descripción de la metodología de diseño curricular de la Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Automotrices: Una experiencia con enfoque multidisciplinario en la BUAP. *Congreso Internacional de Educación Curriculum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Vázquez, J. J., Valenzuela, G. A., García, V. & Hernández, P. (2011). Descripción de la metodología de diseño curricular de la Licenciatura en Biotecnología: Una ex-

periencia con enfoque multidisciplinario en la BUAP. *Congreso Internacional de Educación Curriculum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Vázquez, J. J., Valenzuela, G. A. & Flores, A. (2009). El proceso de actualización curricular en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Vázquez, J., Barrón, C. & Valenzuela, G. (2011, 7–11 de noviembre). Las innovaciones Curriculares desde la perspectiva de los alumnos: El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Monterrey, Nuevo León, México. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0687.pdf

Vázquez, J. J. & Valenzuela, G. A. (2017). Transformaciones de los planes de estudio de licenciatura en la BUAP. Del proyecto Fénix al Modelo Universitario Minerva, 1995 a 2017. En Esparza, J. A. y Contreras, C. (Coordinadores), *De la Reforma universitaria a la consolidación de un modelo académico 1960–2017* (Vol. II). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN obra completa: 978-607-525-414-2; ISBN volumen: 978-607-525-416-6.

Vélez-Álvarez, C., Pico-Merchán, M. E., Escobar-Potes, M. d. P., & Jaramillo-Ángel, C. P. (2022). Espacios educativos universitarios: una mirada desde los estudiantes. *Cultura Educación Sociedad*, *13*(2), 249–266. https://doi.org/10.17981/culturedusoc.13.2.2022.14

Von Glasersfeld, E. (2001). El constructivismo radical y la enseñanza. En UNESCO (2001), *Revista Perspectivas* (Vol. 31, No. 2, junio 2001). UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124934_spa

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Welch, J. (2011). El nacimiento de la interdisciplinariedad a partir del pensamiento epistemológico. *Issues in integrative studies* (No. 29, pp. 1–39). University of

Texas Arlington. Disponible en: https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/El_nacimiento_de_la_interdisciplinariedad_a_partir_del_pensamiento_epistemologico.pdf

Wilkins, E. H. (1961). *Life of Petrarch*. University of Chicago Press.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones. Colección Universitaria. ISBN: 84-277-1399-1.

Zabalza, M. A. (2007). *Diseño y desarrollo curricular en la universidad*. Narcea.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Nota. Los anexos aquí presentados pueden ser modificados por actualizaciones en los procesos de gestión académicos y administrativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Tabla 1. *Planes de estudio BUAP 2024.*

No.	Plan de Estudios	Nivel	Área de Conocimiento	Unidades Académicas
1	Licenciatura en Actuaría	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
2	Licenciatura en Administración de Empresas	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Centro; Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Administración
3	Licenciatura en Administración Pública y Gestión para el Desarrollo	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Administración
4	Licenciatura en Administración Turística	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Norte; Facultad de Administración
5	Licenciatura en Administración y Dirección de Pequeñas y Medianas Empresas	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Centro; Facultad de Contaduría Pública
6	Licenciatura en Antropología Social	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Filosofía y Letras
7	Licenciatura en Arquitectura	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Centro; Complejo Regional Norte; Facultad de Arquitectura
8	Licenciatura en Arte Digital	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales
9	Licenciatura en Arte Dramático	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Artes
10	Licenciatura en Artes Plásticas	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales
11	Licenciatura en Biología	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Facultad de Ciencias Biológicas
12	Licenciatura en Biomedicina	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Facultad de Medicina
13	Licenciatura en Biotecnología	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias Biológicas
14	Licenciatura en Ciencia Forense	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Facultad de Medicina
15	Licenciatura en Ciencias de la Computación	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias de la Computación

Tabla 1 – *continuación*

No.	Plan de Estudios	Nivel	Área de Conocimiento	Unidades Académicas
16	Licenciatura en Ciencias de la Electrónica	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias de la Electrónica
17	Licenciatura en Ciencias Políticas	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
18	Licenciatura en Cinematografía	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales
19	Licenciatura en Comercio Internacional	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Administración
21	Licenciatura en Consultoría Jurídica	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Derecho
22	Licenciatura en Contaduría Pública	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Contaduría Pública
23	Licenciatura en Contaduría y Finanzas Públicas	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Contaduría Pública
24	Licenciatura en Criminología	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Derecho
25	Licenciatura en Cultura Física	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Cultura Física
26	Licenciatura en Danza	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Artes
27	Licenciatura en Derecho	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Centro; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Derecho
28	Licenciatura en Dirección Financiera	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Contaduría Pública
29	Licenciatura en Diseño Gráfico	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Norte; Facultad de Arquitectura
30	Licenciatura en Economía	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Economía
31	Licenciatura en Enfermería	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Mixteca; Complejo Regional Nororiental; Complejo Regional Norte; Facultad de Enfermería
32	Licenciatura en Estomatología	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Nororiental; Facultad de Estomatología
33	Licenciatura en Etnocoreología	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Artes
34	Licenciatura en Farmacia	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Facultad de Ciencias Químicas

Tabla 1 – *continuación*

No.	Plan de Estudios	Nivel	Área de Conocimiento	Unidades Académicas
35	Licenciatura en Fauna Silvestre	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
36	Licenciatura en Filosofía	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Filosofía y Letras
37	Licenciatura en Finanzas	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Economía
38	Licenciatura en Física	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
39	Licenciatura en Física Aplicada	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
40	Licenciatura en Fisioterapia	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Nororiental; Facultad de Medicina
41	Licenciatura en Gastronomía	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Administración
42	Licenciatura en Gerontología	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Facultad de Enfermería
43	Licenciatura en Gestión de Ciudades Inteligentes y Transiciones Tecnológicas	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Electrónica
44	Licenciatura en Gestión de la Información	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Filosofía y Letras
45	Licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Nororiental
46	Licenciatura en Historia	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Filosofía y Letras
47	Licenciatura en Humanidades	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Filosofía y Letras
48	Licenciatura en Ingeniería Agroforestal	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Complejo Regional Norte
49	Licenciatura en Ingeniería Agrohidráulica	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias
50	Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Complejo Regional Centro; Complejo Regional Mixteca
51	Licenciatura en Ingeniería Agronómica en Recursos Naturales Renovables	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias
52	Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Complejo Regional Centro; Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias
53	Licenciatura en Ingeniería Ambiental	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería Química
54	Licenciatura en Ingeniería Biomédica	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Electrónica

Tabla 1 – *continuación*

No.	Plan de Estudios	Nivel	Área de Conocimiento	Unidades Académicas
55	Licenciatura en Ingeniería Civil	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería
56	Licenciatura en Ingeniería en Agronomía	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias
57	Licenciatura en Ingeniería en Alimentos	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería Química
58	Licenciatura en Ingeniería en Automatización y Autotrónica	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Complejo Regional Centro
59	Licenciatura en Ingeniería en Ciberseguridad	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Computación
60	Licenciatura en Ingeniería en Ciencia de Datos	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Computación
61	Licenciatura en Ingeniería en Ciencias de la Computación	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Computación
62	Licenciatura en Ingeniería en Energías Renovables	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Electrónica
63	Licenciatura en Ingeniería en Materiales	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería Química
64	Licenciatura en Ingeniería en Mecatrónica	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Electrónica
65	Licenciatura en Ingeniería en Procesos y Gestión Industrial	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Complejo Regional Centro
66	Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Automotrices	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Electrónica
67	Licenciatura en Ingeniería en Sistemas y Tecnología de la Información Industrial	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Complejo Regional Centro
68	Licenciatura en Ingeniería en Tecnologías de la Información	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias de la Computación
69	Licenciatura en Ingeniería Geofísica	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería
70	Licenciatura en Ingeniería Industrial	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería
71	Licenciatura en Ingeniería Mecánica y Eléctrica	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería
72	Licenciatura en Ingeniería Química	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería Química
74	Licenciatura en Ingeniería Topográfica y Geodésica	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ingeniería

Tabla 1 – *continuación*

No.	Plan de Estudios	Nivel	Área de Conocimiento	Unidades Académicas
75	Licenciatura en Innovación Emprendedora	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Ingeniería
76	Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas con Opción: inglés	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Lenguas
77	Licenciatura en la Enseñanza del Francés	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Lenguas
78	Licenciatura en la Enseñanza del inglés	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Lenguas
79	Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Filosofía y Letras
80	Licenciatura en Matemáticas	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
81	Licenciatura en Matemáticas Aplicadas	Licenciatura	Ciencias Exactas	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
82	Licenciatura en Medicina	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Facultad de Medicina
84	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia	Licenciatura	Ciencias Naturales y Agropecuarias	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
85	Licenciatura en Mercadotecnia y Medios Digitales	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Ciencias de la Comunicación
86	Licenciatura en Música	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Artes
87	Licenciatura en Negocios Internacionales	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Complejo Regional Centro; Facultad de Administración
88	Licenciatura en Negocios Internacionales	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Administración
89	Licenciatura en Nutrición Clínica	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Nororiental; Facultad de Medicina
90	Licenciatura en Periodismo	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Ciencias de la Comunicación
91	Licenciatura en Podología	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Facultad de Enfermería
92	Licenciatura en Procesos Educativos	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Filosofía y Letras
93	Licenciatura en Psicología	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Nororiental; Facultad de Psicología
94	Licenciatura en Psiconeurodesarrollo	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Psicología
95	Licenciatura en Química	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Ciencias Químicas
96	Licenciatura en Químico Farmacobiólogo	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Mixteca; Facultad de Ciencias Químicas

Tabla 1 – *continuación*

No.	Plan de Estudios	Nivel	Área de Conocimiento	Unidades Académicas
97	Licenciatura en Readaptación y Activación Física	Licenciatura	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Facultad de Cultura Física
98	Licenciatura en Relaciones Internacionales	Licenciatura	Ciencias Sociales y Administrativas	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
99	Licenciatura en Sociología	Licenciatura	Ciencias de la Educación y Humanidades	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
100	Licenciatura en Urbanismo y Diseño Ambiental	Licenciatura	Ingeniería y Tecnologías	Facultad de Arquitectura
101	Profesional Asociado en Imagenología	Profesional Asociado	Ciencias de la Salud	Complejo Regional Sur; Complejo Regional Nororiental; Facultad de Medicina
102	Profesional Asociado en Urgencias Médicas	Profesional Asociado	Ciencias de la Salud	Facultad de Medicina

Fuente: Vicerrectoría de Docencia, BUAP, 2024.

Anexo 2: Criterios para la integración y operatividad de las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas

Criterios para la integración y operatividad de las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de las Unidades Académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Introducción

La Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESCUA) es un órgano colegiado encargado de diseñar, rediseñar, modificar y evaluar los Planes de Estudio (PE) de los niveles de Profesional Asociado y Licenciatura. Su labor responde a las necesidades del contexto actual, considerando la prospectiva de las profesiones dominantes y emergentes, así como las demandas de actores sociales, organismos internacionales y nacionales, empleadores y el sector productivo.

Este documento normativo-académico establece los criterios para el funcionamiento de la CDESCUA, dirigido al personal académico, con el propósito de garantizar claridad, estructura y transparencia en los procesos de actualización curricular, promoviendo el trabajo colegiado y la calidad educativa. La Dirección de Educación Superior es la instancia que brindará acompañamiento a los presentes criterios.

Objetivo. La CDESCUA tiene como objetivo garantizar la pertinencia, calidad y actualización de los Planes de Estudio de Profesional Asociado y Licenciatura, mediante el diseño, rediseño, modificación y evaluación de estos, alineándolos con las necesidades del contexto social, económico y productivo, así como con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos que fundamentan las profesiones.

Principios Rectores. El trabajo de la CDESCUA se regirá por los siguientes principios:

- **Pertinencia**: Los Planes de Estudio responderán a las necesidades actuales y futuras del entorno social, económico y profesional.
- **Inclusión**: Se promoverá la participación de diversos actores (docentes, estudiantes, empleadores, expertos) en los procesos curriculares.
- **Flexibilidad**: Los Planes de Estudio permitirán adaptaciones a los cambios del contexto y las necesidades de los estudiantes.
- **Calidad**: Se garantizará la excelencia académica mediante procesos rigurosos de diseño, evaluación y seguimiento.

- **Transparencia**: Todas las decisiones y procesos serán documentados y accesibles para la comunidad académica.
- **Interdisciplinariedad**: Se fomentará la integración de enfoques multidisciplinarios en el diseño y/ rediseño curricular.

Composición. La CDESCUA estará integrada por un equipo plural y representativo de la Unidad Académica, asegurando la participación de diversos perfiles académicos y experiencia profesional. La conformación será la siguiente:
Presidente/a: el coordinador/a del Plan de estudios. **Funciones:**

- Convocar a las reuniones de la CDESCUA, señalando la fecha, hora de inicio, lugar y orden del día.
- Presidir las reuniones.
- Consensuar el plan anual de trabajo de la CDESCUA entre todos los miembros y presentar el informe de actividades correspondiente.
- Planificar y solicitar insumos, materiales, acervo y equipamiento necesarios para el desarrollo de las funciones de los integrantes de la CDESCUA.

Secretario/a: Será nombrado en sesión mediante votación. **Funciones:**

- Llevar la lista de asistencia y verificar el quórum en las sesiones de trabajo.
- Realizar el cómputo de los votos en decisiones consensuadas.
- Conducir las reuniones de manera que las intervenciones de los miembros se desarrollen en orden, con precisión y fluidez.
- Organizar la logística en términos de la preparación de espacios, la previsión de insumos o materiales para la presentación y desarrollo de las sesiones.
- Documentar el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos plasmados en las actas correspondientes con minutas de las reuniones.
- Integrar y resguardar los productos resultantes de las actividades académicas en los formatos institucionales y
- Las demás que contribuyan al buen funcionamiento de la comisión.

Vocales Académicos:

- Un docente representante de cada una de las academias del Plan de Estudios.
- El Coordinador/a de Educación Continua
- El Coordinador/a de Práctica Profesional Crítica

- Un docente representante del Plan de Estudios impartido en los Complejos Regionales (para los casos en que aplique)
- Para el caso de Diseño de nuevos Planes de Estudio, es recomendable invitar a un especialista externo del área profesional.
- En el caso de los Programas Multidisciplinarios se incorporarán representantes de cada una de las Unidad Académicas que participen en el Diseño y/o Rediseño y deberán pertenecer a las Academias que aporten a las áreas que impacten al Plan de Estudios.
- **Duración del encargo**: Los Coordinadores mantendrán sus funciones como miembros de la CDESCUA el tiempo que duren sus nombramientos.

En el caso de los demás integrantes éstos tendrán un periodo de 2 años, con posibilidad de reelección hasta por un periodo, según lo determine el Consejo de Unidad Académica.

Instrumentación. La CDESCUA operará bajo las siguientes disposiciones:

- **Sesiones ordinarias**: Se realizarán al menos 4 sesiones al año, convocadas por el/la presidente con un calendario acordado por la CDESCUA.
- **Sesiones extraordinarias**: Podrán convocarse ante necesidades urgentes, con al menos 48 horas de notificación.
- **Quórum**: Se requiere la presencia de al menos el 51 % de los miembros para sesionar y tomar decisiones.
- **Toma de decisiones**: Las resoluciones se adoptarán por mayoría simple de los presentes, con voto dirimente del/la presidente en caso de empate.
- **Registro**: Todas las sesiones serán documentadas en actas firmadas por el/la secretario y aprobadas en la sesión subsecuente.
- **Recursos**: La Unidad Académica proporcionará los recursos materiales, tecnológicos y humanos necesarios para el funcionamiento de la Comisión.

Funciones. La CDESCUA tendrá las siguientes funciones:

- Crear la propuesta de diseño y/o rediseño de Planes de Estudio (PE), con la participación colegiada de las academias, con base en el Modelo Educativo vigente, la normativa correspondiente del PE y la metodología institucional.
- Gestionar la aprobación de las propuestas de las academias y directivos para el diseño y /o rediseño de los PE en la UA, con base en los resultados de las evaluaciones curriculares (trayectoria escolar, seguimiento de egresados,

opinión de estudiantes de Media Superior/Superior, profesores y empleadores, Especialistas, Colegios de profesionales, asociaciones, entre otros).

- Participar en la implementación del Plan de Desarrollo de la Unidad Académica, en los temas de interés académico apegado al Plan de Desarrollo Institucional vigente, orientado en la mejora y aseguramiento de la calidad de la educación.
- Participar en la difusión de los Planes de Estudio.
- Diseñar instrumentos de evaluación continua y formativa curricular para el logro del perfil de egreso, justificación y objetivos contemplados en el PE; de tal forma que la actualización/rediseños posteriores al registro en la DGP- SEP, se sustenten en el análisis de los resultados estadísticos de las evaluaciones de la trayectoria escolar de los estudiantes por generación.
- Diseñar la ruta curricular que permita a los estudiantes alcanzar su meta profesional, respetando lo contemplado en los planes de estudio.
- Dar seguimiento al diseño y/o actualización de los programas de asignatura por las academias, con base al avance disciplinar, de acuerdo con las fechas de entrega definidas por la Dirección de Educación Superior.
- Elaborar las tablas de equivalencias con PE´s anteriores, así como de PE´s similares de otras instituciones educativas para la acreditación, revalidación y transferencia de créditos y/asignaturas, de los estudiantes que lo soliciten.
- Considerar la pertinencia de nuevas formas de titulación que no estén contempladas en el reglamento de Titulación y que por el desarrollo de la disciplina o profesión sean necesarias y en su caso ser avaladas por el Consejo de Unidad Académica y aprobadas por el Consejo de Docencia.
- Participar en los procesos de acreditación de los Planes de Estudio y dar seguimiento a las recomendaciones de los organismos acreditadores.
- Considerar la Metodología vigente de diseño y/o rediseño Curricular Institucional con el acompañamiento de la Dirección de Educación Superior.
- Integrar las carpetas de los Criterios Esenciales de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) para los planes de estudio que requieran la Opinión Técnico- Académica (OTA).
- Atender aquellas actividades que contribuyan al buen funcionamiento de la CDESCUA.

Derechos. Los miembros de la CDESCUA tendrán los siguientes derechos:

- Participar activamente en la toma de decisiones de la Comisión.
- Acceder a la información y recursos necesarios para el cumplimiento de sus funciones.
- Recibir capacitación en temas de diseño, evaluación y seguimiento curricular, cuando sea necesario.
- Ser reconocidos por su contribución en los documentos y actividades de la Comisión acorde a los criterios de cumplimento establecidos por la Dirección de la Educación Superior.

Obligaciones. Los miembros de la CDESCUA deberán cumplir con las siguientes obligaciones:

- Asistir puntualmente al menos al 80 % anual de las sesiones ordinarias y extraordinarias convocadas.
- Contribuir activamente en las actividades de diseño, evaluación y seguimiento curricular.
- La CDESCUA reportará sus avances y resultados al Consejo de la Unidad Académica al menos una vez al año.
- Mantener la confidencialidad de la información sensible manejada en la Comisión.
- Cumplir con los plazos establecidos para la entrega de informes, propuestas y documentos establecidos por la Dirección de Educación Superior.
- Actuar con ética, profesionalismo y respeto en todas las interacciones de la Comisión.
- Representar al interior de la CDESCUA, los intereses de la comunidad académica en sus deliberaciones.

Disposiciones Generales

- La CDESCUA se regirá por los principios de transparencia, inclusión, equidad y calidad académica.
- Los casos no previstos en este documento serán resueltos por el/la Director/a de la Unidad Académica, en conjunto con el/la Coordinador/a de la Comisión y la Dirección de Educación Superior.

Anexo 3: Malla curricular como una relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Vicerrectoría de Docencia

Malla curricular: Relación de Asignaturas por Niveles de Formación, Horas Teoría, Práctica y de Trabajo Independiente

Plan de Estudios: _____

Modalidad: _____

Periodicidad: ___ años (_____ semestres)

Vigencia: _____

Nivel Educativo: _____

Duración del Plan:

Créditos mínimos y máximos para la obtención del título: ____/____

Tiempo mínimo y máximo: _____ a _____ años

Horas mínimas y máximas para la obtención del título: _____/_____

Tipo de Plan de Estudios: _____

Título que se otorga: _____

Certificado que se otorga: _____

Unidad Académica: _____

No.	Clave	Nombre de la Asignatura	Semestre	Tipo de Asignatura 1	Horas de Mediación Docente		Horas Totales por Semana	Horas de Trabajo Independiente por Periodo	Total de Horas por Periodo	Total de Créditos	Requisitos
					HTS2	HPS3					
Nivel Básico											
Área de Formación General Universitaria											
1	**FGMA 001**	Introducción a la Formación General Universitaria	1	P4	1	2	3	16	70	4	S/R
2	**FGMA 002**	Formación General Disciplinaria	3	P4	1	2	3	16	70	4	FGMA 001
3	**FGMA 004**	inglés I	1	P4	2	2	4	0	72	4	S/R
4	**FGMA 005**	inglés II	2	P4	2	2	4	0	72	4	FGMA 004
5	**FGMA 006**	inglés III	3	P4	2	2	4	0	72	4	FGMA 005
6	**FGMA 007**	inglés IV	4	P4	2	2	4	0	72	4	FGMA 006
		Subtotal Área de Formación General Universitaria			**10**	**12**	**22**	**32**	**428**	**24**	

Área de _____											
7											
8											
9											
		Subtotal Área de _____			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
Área de _____											
14											
15											
16											
		Subtotal Área de _____			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
		Total Nivel Básico			**10**	**12**	**22**	**32**	**428**	**24**	
Nivel Formativo											
Área de Formación General Universitaria											
28	**FGMA 003**	Formación General Profesional	7	P4	1	2	3	16	70	4	FGMA 002
		Subtotal Área de _____			**1**	**2**	**3**	**16**	**70**	**4**	
Área de _____											
29											
29											
29											
		Subtotal Área de _____			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
Área de _____											
30											
31											
32											
		Subtotal Área de _____			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
Área de _____											
36											
37											
38											
		Subtotal Área de _____			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
Área de _____											
42											
43											
		Subtotal Área de _____			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
Área de Integración Disciplinaria											
		Asignaturas Integradoras									
46											
47											
		Subtotal Asignaturas Integradoras			**0**	**0**	**0**	**32**	**0**	**0**	

		Práctica Profesional Crítica									
48											
49											
50											
		Subtotal Área de Práctica Profesional Crítica			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
		Subtotal Área de Integración Disciplinaria			**0**	**0**	**0**	**32**	**0**	**0**	
		Área de Optativas Disciplinarias									
51											
52											
53											
		Subtotal Área de Optativas Disciplinarias			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
		Total de Nivel Formativo			**1**	**2**	**3**	**48**	**70**	**4**	
				Totales Mínimos	**11**	**14**	**25**	**80**	**498**	**28**	
		Área de Optativas Complementarias									
55		Optativa I	5	P	0 a 5	0 a 5	3 a 5	0	54 a 90	3 a 6	Los definidos por la Unidad Académica
56		Optativa II	7	P	0 a 5	0 a 5	3 a 5	0	54 a 90	3 a 6	Los definidos por la Unidad Académica
57		Optativa III	8	P	0 a 5	0 a 5	3 a 5	0	54 a 90	3 a 6	Los definidos por la Unidad Académica
58		Optativa IV	8	P	0 a 5	0 a 5	3 a 5	0	54 a 90	3 a 6	Los definidos por la Unidad Académica
		Subtotal Área de Optativas Complementarias			**0 a 20**	**0 a 20**	**12 a 20**	**0**			
				Totales Máximos							

Nota: El Servicio Social no se contempla en la malla curricular, es realizado cuando se concluyen los créditos del PE y es requisito de egreso.

1 TIPO: V= Virtual, P= Presencial, M= Mixta (implica que la asignatura puede impartirse tanto Presencial como virtual)

2 HTS= Horas Teoría por Semana

3 HPS= Horas Prácticas por Semana

4 P mediado por tecnología , a través de la plataforma institucional

5 Corresponde a horas de Proyecto de Impacto Social

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Vicerrectoría de Docencia
Dirección de Educación Superior
Facultad de … / Complejo Regional …

PLAN DE ESTUDIOS (PE): Licenciatura en ….

AREA: En la que se ubica la asignatura. Ver Malla Curricular (por ejemplo: Fundamentos en Urgencias Médicas)

ASIGNATURA: Nombre de la asignatura (Ver Malla Curricular)

CÓDIGO: Clave que identifica cada asignatura (Ver Malla Curricular)

CRÉDITOS: Total de créditos de la asignatura (Ver Malla Curricular)

FECHA: Fecha de diseño/actualización dd/mm/aaaa (acta de aprobación CUA o de Academia)

El presente documento es Propiedad Intelectual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, conforme a lo previsto en el artículo 10 de su Ley y 126 del Estatuto Orgánico Universitario. La utilización del mismo es para uso exclusivo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los integrantes de la comunidad universitaria, en cumplimientos de los fines de docencia, investigación y extensión de la cultura.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de su contenido o cualquier uso, distintos a los señalados en el párrafo anterior.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Vicerrectoría de Docencia
Dirección de Educación Superior
Facultad de … / Complejo Regional …

1. DATOS GENERALES

Nivel Educativo:	Licenciatura
Nombre del Plan de Estudios:	Licenciatura en…
Modalidad:	Escolarizada/Semiescolarizada/Distancia
Modalidad de impartición de la Asignatura:	Presencial/Virtual/Mixta
Nombre de la Asignatura:	Nombre de la asignatura (de acuerdo con la Malla Curricular)
Ubicación:	Nivel en que se encuentra ubicada la asignatura: básico o formativo (ver Malla Curricular)
Correlación:	
Asignaturas Precedentes:	La(s) que anteceden y se relaciona(n) con la asignatura
Asignaturas Consecuentes:	La(s) posterior(es) y que se relaciona(n) con la asignatura

2. CARGA HORARIA DEL ESTUDIANTE (Ver Malla)

Concepto	Horas por semana		Horas de trabajo independiente por periodo	Total, de horas por periodo	Total, de créditos
	Teoría	Práctica			
Horas teoría, práctica y trabajo independiente (16 horas = 1 crédito)					

3. REVISIONES Y ACTUALIZACIONES

Autores:	Nombres sin grados académicos de quienes diseñaron el programa de asignatura, iniciando por nombre(s).
Fecha de diseño:	Anotar la fecha en que fue elaborado por primera vez dd/mm/aaaa
Fecha de la última actualización:	Anotar la fecha en que fue actualizado por última vez dd/mm/aaaa
Fecha de aprobación por parte de la academia de área, departamento u otro.	Anotar la fecha en que fue aprobada por parte de la academia misma que debe coincidir con la fecha del acta debe coincidir con la de la Portada dd/mm/aaaa

El presente documento es Propiedad Intelectual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, conforme a lo previsto en el artículo 10 de su Ley y 126 del Estatuto Orgánico Universitario. La utilización del mismo es para uso exclusivo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los integrantes de la comunidad universitaria, en cumplimientos de los fines de docencia, investigación y extensión de la cultura.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de su contenido o cualquier uso, distintos a los señalados en el párrafo anterior.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Vicerrectoría de Docencia
Dirección de Educación Superior
Facultad de … / Complejo Regional …

Revisores:	Nombres sin grados académico de quienes actualizaron el programa de asignatura, iniciando por nombre(s).
Sinopsis de la revisión y/o actualización:	Describir brevemente los cambios realizados al programa de asignatura. / Si es nueva creación también indicarlo.

4. PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR (A) PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA:

Disciplina profesional:	Nombre de la disciplina a la que debe pertenecer el docente que impartirá la asignatura
Nivel académico:	Grado académico ideal del docente a impartir la asignatura
Experiencia docente:	Mínima en años
Experiencia profesional:	Mínima en años

5. OBJETIVO: Se refiere al objetivo de la asignatura para propiciar el aprendizaje en el estudiantado.

6. CONTENIDO

Unidad de Aprendizaje: (Colocar nombre)
Contenido Temático
Referencias
Unidad de Aprendizaje: (Colocar nombre)
Contenido Temático
Referencias
Unidad de Aprendizaje: (Colocar nombre)
Contenido Temático
Referencias
Unidad de Aprendizaje: (Colocar nombre)
Contenido Temático
Referencias

Nota: *Las referencias deben ser amplias y actuales (no mayor a cinco años)*

7. CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA AL PERFIL DE EGRESO *(Elegir aquellos que se describen en el perfil de egreso y como se desarrollan en esta asignatura)*

El presente documento es Propiedad Intelectual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, conforme a lo previsto en el artículo 10 de su Ley y 126 del Estatuto Orgánico Universitario. La utilización del mismo es para uso exclusivo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los integrantes de la comunidad universitaria, en cumplimientos de los fines de docencia, investigación y extensión de la cultura.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de su contenido o cualquier uso, distintos a los señalados en el párrafo anterior.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Vicerrectoría de Docencia
Dirección de Educación Superior
Facultad de … / Complejo Regional …

Perfil de egreso		
Conocimientos	**Habilidades**	**Actitudes y valores**

8. Describa cómo el eje o los ejes transversales contribuyen al desarrollo de la asignatura

Describa cómo se fomenta(n) el eje o los ejes transversales en la asignatura

Eje (s) transversales	Contribución con la asignatura
Formación Humana y Social	
Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	
Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo	
Lengua Extranjera	
Innovación y Talento Universitario	
Educación para la Investigación	

9. Criterios y Acciones del SEAES relacionados con el perfil de egreso

(Mejora continua) Se obtiene de la matriz de congruencia

Criterio(s)	Acción (es)	Contribución con el Perfil de Egreso

10. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS *(de las siguientes estrategias, técnicas y recursos didácticos elegir o agregar los que considere pertinentes utilizar para la asignatura y eliminar aquellos que no utilice)*

Estrategias y Técnicas didácticas	Recursos didácticos
• *Aprendizaje basado en problemas* • *Aprendizaje basado en proyectos* • *Aprendizaje colaborativo*	• *Impresos (textos): libros, documentos…*

El presente documento es Propiedad Intelectual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, conforme a lo previsto en el artículo 10 de su Ley y 126 del Estatuto Orgánico Universitario. La utilización del mismo es para uso exclusivo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los integrantes de la comunidad universitaria, en cumplimientos de los fines de docencia, investigación y extensión de la cultura.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de su contenido o cualquier uso, distintos a los señalados en el párrafo anterior.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Vicerrectoría de Docencia
Dirección de Educación Superior
Facultad de … / Complejo Regional …

Estrategias y Técnicas didácticas	Recursos didácticos
• *Aprendizaje reflexivo* • *Ejercicios dentro de clase* • *Ejercicios fuera del aula* • *E-learning* • *Enseñanza en pequeños grupos* • *Exposición audiovisual* • *Exposición oral* • *Lecturas obligatorias* • *Portafolios y documentación de avances* • *Prácticas de campo* • *Prácticas de taller o laboratorio* • *Seminarios* • *Trabajo de investigación* • *Trabajo en equipo*	• *Materiales de laboratorio* • *Materiales audiovisuales* • *Materiales de audio digital* • *Materiales audiovisuales* • *Software especializado* • *Plataformas educativas (LMS)*

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de los siguientes criterios propuestos, elegir o agregar los que considere consistentes con los seleccionados en el punto 10 y pertinentes para evaluar la asignatura. El total será el 100%)

Criterios	Porcentaje
• *Análisis crítico de artículos*	
• *Análisis de casos*	
• *Ensayo*	
• *Exámenes*	
• *Examen Departamental*	
• *Exposición de seminarios por los alumnos*	
• *Informe de prácticas*	
• *Mapas conceptuales*	
• *Mapas mentales*	
• *Participación en clase*	
• *Portafolios*	
• *Presentación en clase*	
• *Solución de problemas*	
Total	%

12. REQUISITOS DE ACREDITACIÓN

Estar inscrito como alumno en la Unidad Académica en la BUAP.

El presente documento es Propiedad Intelectual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, conforme a lo previsto en el artículo 10 de su Ley y 126 del Estatuto Orgánico Universitario. La utilización del mismo es para uso exclusivo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los integrantes de la comunidad universitaria, en cumplimientos de los fines de docencia, investigación y extensión de la cultura.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de su contenido o cualquier uso, distintos a los señalados en el párrafo anterior.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Vicerrectoría de Docencia
Dirección de Educación Superior
Facultad de … / Complejo Regional …

Asistir como mínimo al 80% de las sesiones para tener derecho a exentar por evaluación continua y/o presentar el examen final en ordinario o extraordinario.
Asistir como mínimo al 70% de las sesiones para tener derecho al examen extraordinario.
Cumplir con las actividades académicas y cargas de estudio asignadas que señale el PE.

Notas:
a) La entrega del programa de asignatura, con sus respectivas actas de aprobación, deberá realizarse en formato electrónico, vía oficio emitido por la Dirección o Secretaría Académica, a la Dirección de Educación Superior.

El presente documento es Propiedad Intelectual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, conforme a lo previsto en el artículo 10 de su Ley y 126 del Estatuto Orgánico Universitario. La utilización del mismo es para uso exclusivo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los integrantes de la comunidad universitaria, en cumplimientos de los fines de docencia, investigación y extensión de la cultura.
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de su contenido o cualquier uso, distintos a los señalados en el párrafo anterior.

Tabla 2. *Criterios transversales del SEAES.*

Criterio SEAES		**Acciones y Rasgos**
Compromiso con la responsabilidad social	Se refiere a la forma como la institución asume su responsabilidad y liderazgo social ante su propio contexto y las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas, con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad más justa, libre, incluyente y pacífica, así como al desarrollo sostenible y al cuidado del medio ambiente, en el ámbito local, regional y nacional; y a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas y con la internacionalización solidaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p.30).	1. Construcción de una conciencia histórica que contribuya al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político. 2. Impulso de la responsabilidad ciudadana y participación democrática, en el contexto de las problemáticas más sensibles de las comunidades cercanas. 3. Comprensión de la interacción entre la naturaleza y la sociedad, para garantizar la preservación del entorno natural y promover estilos de vida sostenible. 4. Contribución a la resolución de las crisis ambientales (cambio climático, biodiversidad, agua, entre otras). 5. Promoción de la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas. 6. Combate a la ignorancia, la pseudociencia y todos aquellos prejuicios que obstaculizan la transformación de la Sociedad. 7. Fortalecimiento del tejido social a través del desarrollo de principios de solidaridad, reciprocidad, lealtad y gratitud.

Tabla 2 – *continuación*

Criterio SEAES		**Acciones y Rasgos**
Equidad social y de género	Es un criterio transversal ya que permite esclarecer la toma de decisiones en función de la equidad y respeto entre las personas, de tal forma que no prevalezcan los estereotipos y limitaciones culturales y políticos que tradicionalmente se han asignado a ciertos roles femeninos o masculinos. Se expresa en el incremento de las posibilidades de acceso a la ES, pero requiere que se asuman medidas para corregir los factores estructurales y de vulnerabilidad social que inciden en el aprovechamiento de las oportunidades educativas a fin de que el aprovechamiento se dé en condiciones óptimas. La equidad también implica transparencia, honestidad y racionalidad institucional en la toma de decisiones que afectan a los actores de la ES (SEP, 2023, p.31).	1. Combate a la discriminación y a la violencia que se ejerce contra las niñas y las mujeres, así como a las personas en situación de vulnerabilidad social. 2. Construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en el respeto de los derechos humanos. 3. Promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres. 4. Disposición a combatir las brechas de desigualdad que ocurren dentro de los diversos campos disciplinares, en términos de ingreso, seguridad, educación, salud, vivienda, género, lenguaje, entre otros. 5. Interés por generar conocimiento especializado en temas como justicia social, violencia estructural y de género. 6. Capacidad de identificar y modificar, dentro de los diversos campos disciplinares, los factores estructurales que propician la exclusión social.
Inclusión	La inclusión implica tomar en consideración las características culturales y sociales del contexto de las IES, así como los derechos y características de los estudiantes, y de los actores educativos, para que todos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de realización. Exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de la institución, de tal forma que ninguna persona sea excluida de la ES por motivo de su ingreso económico, género, raza, creencias, edad o alguna otra causa (SEP, 2023, p.31-31).	1. Reconocimiento de la diversidad, desde una perspectiva incluyente y global. 2. Combate a la discriminación y violencia que se ejerce contra las personas en situación de discapacidad. 3. Reconocimiento de los derechos de las personas y de las diferencias en sus capacidades. 4. Fomento de espacios de inclusión, para la participación de diversos grupos y personas, usualmente excluidos. 5. Diseño de estrategias específicas dentro de los distintos campos disciplinares, que eliminen o disminuyan las prácticas de marginación y exclusión social. 6. Promoción de medidas, proyectos y planes, que contribuyan a impulsar la inclusión social. 7. Uso del conocimiento especializado en derechos humanos como guía para su actuar profesional.

Tabla 2 – *continuación*

Criterio SEAES		**Acciones y Rasgos**
Excelencia	Expresa la necesidad de avanzar hacia nuevos enfoques, metodologías, contenidos, para sentar las bases en función de la visión institucional, así como la capacidad de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer alternativas innovadoras y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales (SEP, 2023, p.31-32).	1. Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión y la argumentación. 2. Conocimiento del estado que guardan las bases científicas, tecnológicas y humanísticas de la profesión. 3. Capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas. 4. Generación de capacidades productivas e innovadoras. 5. Discernimiento ético para ejercer la propia libertad y prevenir y erradicar la corrupción, bajo los valores de honestidad, integridad, búsqueda de la justicia e igualdad. 6. Desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad. 7. Disposición a participar en el desarrollo de propuestas y soluciones en el marco de la innovación y pertinencia social. 8. Impulso del desarrollo profesional continuo a lo largo de la vida, como un proceso flexible, adaptativo y estratégico.
Vanguardia	Expresa la necesidad de avanzar hacia nuevos enfoques, metodologías, contenidos, para sentar las bases en función de la visión institucional, así como la capacidad de realizar cambios significativos y pioneros en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, trascender la tradición a través de transformaciones e innovaciones en aspectos científicos, tecnológicos, educativos o de gestión, en el ejercicio de la libertad, pero con el objetivo de ofrecer alternativas innovadoras y transformar el cambio de expectativas en función de una contribución social más efectiva, en escenarios locales, regionales y nacionales (SEP, 2023, p.33).	1. Conocimiento de las principales innovaciones científicas y tecnológicas, así como de las humanidades, relacionadas con la profesión. 2. Diálogo continuo entre humanidades, artes, ciencias, tecnologías, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social. 3. Habilidades digitales y uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje, en el proceso de construcción de saberes. 4. Colaboración en el desarrollo de propuestas de innovación y transformación que impulsen el bienestar de las comunidades. 5. Participación en diversos contextos culturales y comunidades aplicando conocimientos y estrategias para su desarrollo.

Tabla 2 – *continuación*

Criterio SEAES		**Acciones y Rasgos**
Innovación social	La innovación social requiere la habilitación de redes y de comunidades de práctica que posibiliten el diálogo abierto, la participación, la retroalimentación, los proyectos interinstitucionales e intercomunitarios, y la construcción de conocimiento entre actores académicos y no académicos aprovechando la diversidad de saberes prácticos, tácitos, científicos, tradicionales, etc., de todos los actores (SEP, 2023, p.34).	1. Impulso a la colaboración, comprensión y diálogo entre los diversos actores de la sociedad. 2. Reconocimiento y priorización de las necesidades de las personas y sus comunidades, para el diseño de proyectos innovadores. 3. Promoción de la participación en proyectos de transformación comunitaria y social. 4. Competencia para formar parte de proyectos que permitan la transformación social. 5. Colaboración con iniciativas ciudadanas enfocadas a la participación, emancipación y desarrollo de autonomía de grupos vulnerables o marginados. 6. Participación en proyectos de protección al medio ambiente y al desarrollo sostenible. 7. Generación de conocimiento enfocado a fomentar una cultura de paz desde cada una de las profesiones. 8. Disposición a usar el diálogo como espacio para la reflexión y la acción social que posibilita los cambios sociales que se necesiten.
Inter-culturalidad	Es un criterio que espera transformar a las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia armónica, equitativa, solidaria y respetuosa. Muestra la importancia no solo de tolerar, sino de aprender a vivir y a disfrutar las diferencias étnicas, sociales, culturales, religiosas y las que se dan entre naciones. Exige el respeto absoluto de los derechos humanos y de la identidad de todas las personas y del desarrollo de una cultura de paz y justicia (SEP, 2023, p.34).	1. Impulso a la consolidación de la identidad y sentido de pertenencia. 2. Reconocimiento de las diferencias culturales y de los derechos. 3. Respeto y convivencia armónica entre personas y comunidades. 4. Reconocimiento de la importancia del diálogo e intercambio entre personas, grupos o comunidades que provienen de diferentes orígenes o culturas. 5. Impulso al desarrollo de espacios para el diálogo entre las distintas culturas que conviven localmente. 6. Desarrollo de habilidades de comunicación efectiva utilizando diversos lenguajes y tecnologías. 7. Colaboración en proyectos que incorporen agendas colectivas y de bienestar común.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP), 2023.

El enfoque central de Ecosistema de Aprendizaje Abierto de la BUAP- ecoBUAP es fomentar la transición hacia lo digital mediante el establecimiento de un entorno de aprendizaje que se caracterice por su accesibilidad, equidad e inclusión, todo ello en el marco de la Educación Abierta.

El proyecto se orienta hacia la adopción de nuevas metodologías que giran en torno a la creación, uso e integración de Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA). Mediante este enfoque, ecoBUAP aspira a enriquecer la experiencia educativa y fortalecer los vínculos entre docentes y estudiantes.

Contribuciones y Beneficios Esperados. EcoBUAP busca con sus iniciativas y estrategias lograr una serie de contribuciones significativas en el ámbito educativo. Estas incluyen la mejora de las prácticas de enseñanza, la promoción de la innovación pedagógica y la potenciación de la calidad educativa en todos los niveles. Al apostar por la educación abierta y la incorporación de ODAs, la universidad se posiciona como líder en la adopción de tecnologías educativas y metodologías avanzadas.

Desarrollo. Un ecosistema de aprendizaje abierto es un entorno dinámico e inclusivo que integra diversos Objetos Digitales de Aprendizaje (ODAs), el cual busca facilitar el acceso al conocimiento de manera libre y flexible.

Estos ecosistemas promueven la colaboración, la innovación y la personalización del aprendizaje, permitiendo que estudiantes, docentes y comunidades educativas interactúen y construyan conocimiento de manera colectiva, fomentando un aprendizaje continuo y adaptado a las necesidades de cada usuario.

Un Objeto Digital de Aprendizaje es un recurso digital estructurado con una intención pedagógica explícita, autocontenido y reutilizable, diseñado para integrarse en procesos de enseñanza-aprendizaje (Morales-Morgado, 2012; Silva-Quiroz et al., 2016). La literatura especializada coincide en que un ODA no se define por su formato digital, sino por su capacidad de articular objetivos didácticos, estructura instruccional y metadatos que permitan su descubrimiento y reutilización con la finalidad del desarrollo congnitivo (Chiappe et al., 2016).

Principios rectores de la publicación. La publicación de ODA en el Ecosistema se rige por cuatro principios irrenunciables:

- **Gratuidad:** ningún ODA podrá comercializarse ni condicionarse a pago.
- **No exclusividad:** la cesión de uso a BUAP no priva al autor de sus derechos ni de difundir su obra en otros espacios académicos.
- **Sin fines de lucro:** EcoBUAP opera como un bien público universitario.

- **Respeto a los derechos de autor:** identificación inequívoca de autoría mediante ORCID (*Open **Researcher** and **Contributor** ID*).
- **Licenciamiento bajo Creative Commons Atribución NoComercial CompartirIgual (CC BY-NC-SA).**



Reconocimiento (by): Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación de obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.



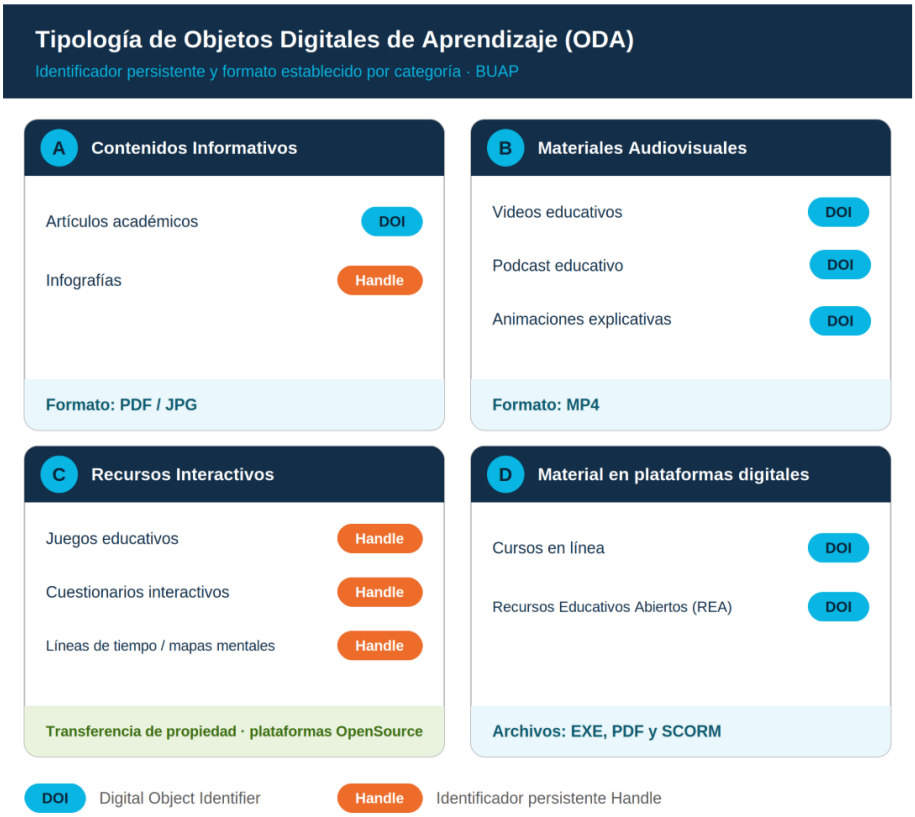
Reconocimiento – NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Cada Objeto Digital de Aprendizaje publicado en el ecosistema recibe un identificador persistente, estable e inalterable que apunta de forma permanente al recurso, aunque cambie su dirección web (URL). El Ecosistema utiliza dos tipos de identificador: el Handle y el DOI.

El Handle es un identificador persistente generado mediante el Handle System, una infraestructura técnica desarrollada por la *Corporation **for National Research Initiatives*** (CNRI) para asignar nombres únicos y resolubles a objetos digitales en Internet (Sun et al., 2003).

El DOI (*Digital **Object Identifier***, "Identificador de Objeto Digital") es un identificador persistente construido sobre el propio Handle System, pero gobernado por la *International* DOI ***Foundation*** y operado a través de agencias de registro como Crossref o DataCite. El DOI añade, sobre la base técnica del Handle, una capa de gobernanza, metadatos obligatorios y normalización que lo ha convertido en el estándar internacional para citar producción académica formal (Paskin, 2010; International DOI Foundation, 2019).

Tipos de Objetos Digitales de Aprendizaje, ODA. Para describir los tipos de objetos se muestra en la siguiente imagen una descripción general de estos.



En la figura anterior se muestra la asignación de DOI o Handle a cada tipo de ODA y se define lo siguiente:

A) Contenidos Informativos. Recursos textuales o gráficos estáticos que comunican conocimiento estructurado al lector.

a. Artículos académicos: documentos escritos producto de investigación, sometidos a revisión por pares y publicados en revistas científicas.
b. Infografías: representaciones visuales que sintetizan datos o conceptos mediante la combinación de texto, imagen y diseño gráfico.

B) Materiales Audiovisuales. El Formato puede ser en MP4, contenedor audiovisual ampliamente compatible para reproducción en cualquier dispositivo o plataforma.

a. Videos educativos: grabaciones audiovisuales, clases, tutoriales, demostraciones que explican un tema.

b. Podcast educativo: producción sonora episódica de carácter académico.
c. Animaciones explicativas académicas: secuencias gráficas animadas que ilustran procesos, conceptos o fenómenos.

C) Recursos Interactivos. Materiales que requieren participación activa del usuario para producir aprendizaje. Estos recursos suelen ser desarrollados en plataformas OpenSource, que garantizan su preservación, atribución y reutilización.

a. Juegos educativos (gamificación): actividades lúdicas con reglas y metas con objetivos académicos.
b. Cuestionarios interactivos (quizzes): conjuntos de preguntas con retroalimentación para evaluar o reforzar el aprendizaje.
c. Líneas del tiempo o mapas mentales educativos: organizadores gráficos navegables que representan secuencias cronológicas o relaciones conceptuales.

D) Material educativo en plataformas digitales. Es el ODA más completo y es generado o alojado en sistemas en línea para su entrega y consumo a distancia.

a. Cursos en línea
b. Recursos Educativos Abiertos (REA)

García Peñalvo y Seoane (2015, pp.131-132) ponen de manifiesto la penetración de la tecnología en las vidas cotidianas de las personas, lo que facilita que se eliminen las fronteras, cada vez más difusas, entre el aprendizaje formal e informal. La finalidad es que la plataforma concentra las redes de interacción de los autores y los objetos digitales con fines educativos en el siguiente dominio:

www.ecosistema.buap.mx

El cual apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje, cualquier persona que visita el sitio localice a los expertos y a cualquier integrante de la comunidad universitaria que haya realizado alguna publicación sobre un tema que sea de interés, para fortalecer la vinculación con la sociedad.

Perspectiva Institucional. Mirando hacia el futuro ecoBUAP se compromete a continuar su labor en la integración de tecnologías educativas y en la promoción de prácticas docentes innovadoras. La BUAP asume un rol clave en la creación de un entorno de aprendizaje dinámico y en constante evolución, generando así un impacto positivo en la educación superior a nivel nacional e internacional.



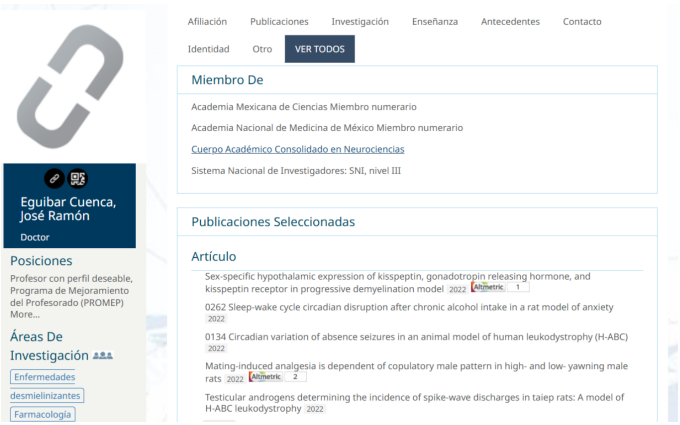
Bajo la iniciativa. De caracterizar de manera uniforme. Los metadatos para la identificación de los objetos digitales en los repositorios. Los estándares de los identificadores. DOI y ORCID. Se conecta al repositorio institucional de Alma-Digital.

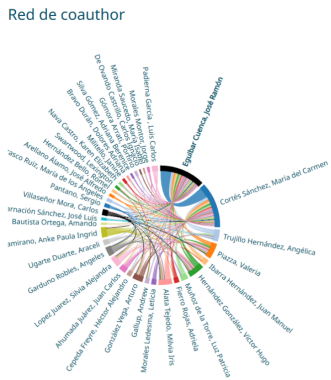


Una vez estandarizando la información que se encuentra dentro del repositorio de alma digital, se vincula con la red de bibliotecas a nivel mundial por su buscador en IA llamado PRIMO. Para robustecer el proceso de publicación de los objetos digitales que se publicarán en la universidad en Dspace para potenciar la búsqueda de docentes investigadores por área de conocimiento.



El concepto es que por medio de DataCite el registro de los docentes por ORCID queda registrado, así como las redes de colaboración con respecto a la búsqueda por temas de interés, lo que da como resultado una red interactiva donde puedes encontrar al investigador, sus publicaciones y sus relaciones profesionales.





La implementación del ecosistema BUAP marca un hito crucial en la estrategia de la BUAP hacia la transformación digital, generando un entorno dinámico y alojado en su propio dominio, con el propósito de unificar y estandarizar procesos que respalden la mejora de las estrategias de enseñanza en los niveles medio superior y superior. El enfoque central de ecoBUAP se alinea con las directrices de Educación Abierta de la UNESCO, fomentando la transición digital mediante la promoción de la accesibilidad, equidad e inclusión, y se orienta a la creación e integración de Objetos Digitales de Aprendizaje.

El verdadero potencial del ecosistema de aprendizaje abierto reside en su diseño para la visibilidad global y la democratización del conocimiento. Además, el sistema utiliza Dspace y DataCite para potenciar la búsqueda de docentes e investigadores por área de conocimiento, creando redes de colaboración interactivas que fortalecen la vinculación con la sociedad y la investigación. Con esta infraestructura, ecoBUAP consolida la posición de la BUAP como líder en la adopción de tecnologías y metodologías avanzadas, proyectando un impacto positivo a nivel nacional e internacional.

Portada

Verificar datos del Plan de Estudios y Unidad Académica.

Directorio

Colocar datos de las autoridades de la UA.

Integrantes de la CDESC

Deben estar los nombres de los docentes que fueron aprobados por acta de CUA como integrantes de la Comisión.

Datos Generales

Los datos de la duración del PE deben coincidir con el total de horas y créditos de la malla curricular.

Revisar los datos del PE y UA.

Introducción

En este apartado se debe presentar de manera general la justificación del diseño o rediseño curricular del Plan de Estudios.

1. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (Toda la información deberá tener citas conforme las normas de APA 7ma. Ed.)

1.1 Referente Contextual

Se debe considerar el contexto internacional, nacional y regional mismos que pueden estar separados por subtítulos, pero estos no se reflejan en el índice. La descripción del contexto debe abordar una revisión documental respecto al entorno social, económico, cultural, tecnológico, político y científico de la disciplina.

1.2 Referente Normativo

Describir las leyes, normas y reglamentos que rigen la disciplina.

1.3 Referente Teórico

La revisión de literatura debe reflejar la prospectiva y evolución de la disciplina, así como aquellos conceptos teóricos que sustentan la profesión.

2. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA O DE CAMPO

2.1 Análisis de la trayectoria académica de los estudiantes. En este apartado se debe describir los resultados del análisis de la trayectoria académica, debe contener tablas y/o gráficas. La información presentada debe estar citada de forma adecuada e indicar la fuente (anuarios estadísticos, información obtenida de alguna dependencia). Si aplicaron algún tipo de instrumento para la opinión de estudiantes en activo, debe estar incluido en el apartado de Anexos. Se debe considerar también el análisis de la trayectoria en modalidades alternativas.

2.2 Opinión de egresados. La descripción de este apartado debe considerar tablas y/o gráficas sobre los resultados de la aplicación de algún instrumento, el cual se incluye en el apartado de Anexos. Se debe indicar la fuente de la información.

2.3 Opinión de empleadores. Si la CDESC aplicó algún instrumento para recabar la opinión de empleadores, la información presentada deberá contener tablas y/o gráficas, así como el análisis de la información. La opinión de los empleadores no es lo mismo que un análisis del mercado laboral considerando la oferta de puestos laborales para los que podría aplicar el perfil de egreso del PE.

2.4 Opinión de especialistas de la disciplina, asociaciones, cámaras o colegios de profesionales. La finalidad de este apartado es obtener a través de algún tipo de instrumento la opinión de expertos de la disciplina, respecto al Plan de Estudios actual (malla curricular), la prospectiva de la disciplina o algún otro elemento que enriquezca la evaluación diagnóstica del PE. Este apartado es opcional.

2.5 Recomendaciones de evaluaciones internas y externas. No es necesario colocar todo el informe de las acreditadoras, solo describir aquellos elementos más relevantes que se recomienda mejorar. Este apartado es opcional, en caso de que el PE no cuente con ninguna evaluación.

2.6 Oferta y demanda de Planes de Estudio

2.6.1 Análisis de tendencias de Planes de Estudios similares. Describir de manera general los resultados del análisis de tendencias de planes de estudio similares haciendo énfasis en coincidencias entre ellos, así como las particularidades que darán sustento a la actualización o diseño curricular del plan de estudios. Para ello deben colocar en el apartado de Anexos el formato que se generó desde la Coordinación o bien, formato libre, pero con los elementos solicitados.

2.6.2 Análisis de la demanda. Describir de manera general los resultados del análisis del comportamiento de la matrícula a nivel nacional, regional y local en planes de estudio similares. Para el caso del diseño de nuevos planes de estudio se pueden considerar la opinión de estudiantes (instrumento) de media superior para conocer el grado de interés para ingresar al PE.

2.7 Modificaciones al Plan de Estudios (reestructuración). Describir de manera general las modificaciones al plan de estudios, por ejemplo: cancelación, fusión o creación de nuevas asignaturas; reducción de número de semestre. El cambio de las asignaturas de FGU, Servicio Social, las optativas complementarias y los proyectos de impacto social.

Para el caso del diseño de nuevos planes de estudio, este apartado se omite.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1 Tipo de investigación. Apartado con información institucional que no se modifica.

3.2 Sujetos. Describir el número de personas a las que se aplicó el instrumento y características.

3.3 Instrumentos y materiales. Se debe mencionar el número, tipo y características de los instrumentos.

3.4 Procedimientos. Apartado con información institucional, al final se describe de manera general las actividades qué realizaron dentro de la CDESCUA.

4. CONCLUSIONES

Se debe sintetizar de manera breve los puntos más relevantes de la etapa de evaluación diagnóstica, así como la identificación de las Áreas de Conocimiento Curriculares.

5. PROPUESTA DEL PLAN DE ESTUDIOS

Revisar que sean los mismos datos que aparecen en la portada, directorio y datos generales.

5.1 Misión y Visión. La misión puede ser la misma del PE 2016 pero la visión si puede modificarse.

5.2 Objetivos. Describir el objetivo del Plan de Estudios.

5.3 Perfil de ingreso. Contiene un párrafo institucional y se deben colocar de manera separada los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

5.4 Perfil de egreso. Contiene un párrafo institucional y se deben colocar de manera separada los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

5.5 Perfil de profesional. Describir los tres apartados solicitados:

- Áreas de competencia profesional (¿qué hace el egresado relacionado con las áreas de conocimiento del PE?)
- Campo de trabajo (¿en qué espacios físicos ejerce el egresado?)
- Servicios a la sociedad (¿cómo contribuye el egresado con su entorno?)

5.6 Perfil del profesorado. Considerar competencias/habilidades/capacidades didácticas, disciplinares y uso de las TIC.

5.7 Requisitos de ingreso, permanencia y egreso. Párrafo institucional.

5.8 Descripción de la Estructura Curricular. Se tiene información institucional en este apartado, la CDESCUA debe describir conforme a los niveles y orden de las áreas de conocimiento de la malla curricular, nombre de las asignaturas, total de horas y créditos por área. También considerar los párrafos que se trabajaron en la coordinación para Servicio Social, Práctica Profesional y Proyectos de Impacto Social.

5.9 Opciones de titulación. Párrafo institucional.

5.10 Malla Curricular. Colocar la malla curricular con encabezados y ajustar al tamaño de la hoja.

6. PROPUESTA DE INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS HUMANOS

Describir la infraestructura física y digital con la que cuenta la UA así como el inventario de recursos humanos (planta docente, grados académicos y categorías) que permitirán la instrumentación del PE.

7. PROPUESTA DE CONVENIOS

Describir los convenios que se tienen vigentes para Servicio Social, Práctica Profesional, así como para Doble Titulación, Formación DUAL e intercambios académicos. También se pueden incorporar aquellos que consideran formalizar.

8. REFERENCIAS

Considerando el formato APA 7ma Ed.

9. ANEXOS

Todos los instrumentos aplicados y aquellos que la CDESCUA considere necesarios incorporar en este apartado.

Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP, de José Jaime Vázquez López, Emilio Miguel Soto García y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se estructuró y se maquetó en lo digital por Emilio Miguel Soto García en formato PDF con un peso de 70Mb

"Pensar bien, para vivir mejor"

En el marco de los cambios contextuales, políticos, científicos y tecnológicos que impactan a nuestra sociedad, y atendiendo a las inquietudes de la comunidad universitaria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se identifica la importancia de una constante actualización de nuestros planes de estudio y programas educativos con el propósito fundamental de asegurar que la formación de nuestros egresados posea un carácter futurista y visionario, capaz de garantizar un desempeño pertinente frente a las exigencias y necesidades de los contextos regional, nacional e internacional.

Por tal motivo, se presenta la **Metodología de Diseño y Rediseño de la Arquitectura Curricular de la BUAP**, cuyo objetivo es servir como una propuesta en los procesos de transformación curricular dentro de nuestra institución, complementaria a las iniciativas y metodologías propias de cada Unidad Académica.

Esta metodología es el resultado de los trabajos realizados con las Unidades Académicas de la BUAP en sus procesos de diseño y rediseño curricular, así como de las conclusiones de un amplio ejercicio participativo que integró la rigurosa revisión y las aportaciones de expertos internos y externos de nuestra casa de estudios, siempre bajo la autoría y coordinación de quienes suscribimos el presente documento. La obra está estructurada en los siguientes apartados: Prólogo; Glosario; Introducción; Marco contextual y normativo; Fundamentos teóricos en torno al diseño y rediseño de la arquitectura curricular; Organización, criterios y estructura de la arquitectura curricular institucional; Metodología de diseño y rediseño de la arquitectura curricular, su administración y gestión en la BUAP; Reflexiones y consideraciones finales; Referencias y Anexos.

ISBN: 978-968-9744-58-0
9 789689 744580

BUAP®