

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Reporte de Autoevaluación Institucional

UNIDAD UPN 122

Acapulco, Guerrero.

Noviembre de 2025

Introducción

El presente informe de autoevaluación institucional se sustenta en los lineamientos del Sistema para la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Consecuente con los objetivos del SEAES, la comunidad universitaria de la Unidad 122 de la Universidad Pedagógica Nacional, llevamos a cabo un ejercicio de autorreflexión, de autovaloración de nuestros procesos y prácticas cotidianas, con la finalidad de valorar críticamente el estado en el que nos encontramos con respecto a cada uno de los ámbitos y ejes transversales previstos en la convocatoria SEAES 2025.

En el marco de la orientación participativa, inclusiva, de diversidad social y cultural y de justicia social del SEAES, implementamos un proceso de recogida de datos de análisis y reflexión colectiva, que nos condujo a la identificación de nuestras fortalezas y de nuestras áreas de oportunidad; esto es, a la toma de conciencia de indicios de buenas prácticas. Asimismo, posibilitó la identificación de estructuras, procesos y prácticas que requerimos impulsar, fortalecer o reorientar para contribuir de mejor manera a la creación de condiciones que posibiliten la mejora continua de la formación de los profesionales de la educación que pretenden nuestros programas de licenciatura; así como del desarrollo profesional de los docentes en servicio mediante nuestros programas de posgrado.

En forma paralela y complementaria, este ejercicio autorreflexivo favoreció la identificación de acciones de mejora que nos proponemos emprender para potenciar el desarrollo profesional de nuestra planta docente, al mismo tiempo que se avanza en la mejora en forma continua de su desempeño profesional en la docencia, la investigación, la difusión y extensión y en la formación profesional de los alumnos. Atisbamos además procesos y acciones que requerimos impulsar o fortalecer en el funcionamiento y mejora de la institución.

El reporte incluye un apartado inicial de contextualización y exposición de la metodología seguida en el proceso de autorreflexión diagnóstica; enseguida se

exponen los análisis de los cinco ámbitos de autorreflexión y se exponen algunas conclusiones en las que destacamos los principales retos, acciones de mejora y metas que nos proponemos lograr en el curso de los próximos tres años.

La Unidad UPN 122: contexto y metodología del diagnóstico.

La unidad 122 de la UPN imparte tres programas de Licenciatura – Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Licenciatura en Pedagogía (LP) Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90); dos programas de maestría con una orientación profesionalizante – Maestría en Educación Básica (MEB) y Maestría en Educación Media Superior (MEMS)-; una maestría orientada a la investigación –Maestría en Formación y Práctica Docente (MFPD)–, y un Doctorado que da cobijo tanto a la investigación como a la Intervención como modos legítimos de producción de conocimiento (DIIE)–. Algunos programas se imparten tanto en la sede como en algunos de los seis subcentros que la conforman.

La Unidad UPN 122 se integra con una sede y 6 subcentros. La sede se ubica en Acapulco, Guerrero; cuatro subcentros se localizan en la región Costa Chica, uno en la ciudad de Ometepec, otro en el municipio de El Rincón –colindando con la región de la montaña– el tercero en Ayutla y uno más en Cruz Grande, municipio de Florencio Villarreal. Los otros dos subcentros se ubican en la región Costa Grande, uno en San Jerónimo y otro en Zihuatanejo.

La creación y distribución geográfica de los subcentros es una estructura institucional que, en su momento, hasta la década de los 90, fue estratégica para que los profesores en servicio de educación preescolar y primaria que carecían de estudios de nivel superior pudieran acceder a oportunidades de desarrollo profesional con las licenciaturas de nivelación (Planes de estudio de 1979, 1985, 1990 y 1994). Particularmente los subcentros de Ometepec, Ayutla y El Rincón, por su proximidad a diversas poblaciones originarias, constituían una enorme fortaleza en cuestiones de equidad, inclusión, interculturalidad y justicia y compromiso social por posibilitar a los profesores en servicio la comprensión y mejora de las prácticas

educativas en los contextos de población indígena, mediante la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena –LEPEPMI'90–.

Con la inserción de la educación normal en 1984 a nivel de licenciatura; sin embargo, los subcentros entraron en crisis. En la mayoría de estos subcentros se fue debilitando su aportación al magisterio. Tanto por sus condiciones, recursos humanos y la profesionalización de su planta docente, como por el descuido en la gestión institucional de la Unidad, no fuimos creando condiciones para la instrumentación de nuevos programas de desarrollo profesional.

Actualmente los tres subcentros que se ubican en contextos con alto índice de población indígena –Ayutla, El Rincón y Ometepec– enfrentan el cierre de la LEPEPMI'90, una licenciatura de nivelación profesional que ha perdido vigencia por la extinción de la población de profesores a la que estaba destinada. No obstante, dada su inserción en contextos geográficos poblados por diferentes pueblos originarios (mixteco, amuzgo, tlapaneco, nahua), están implicados en el estudio de factibilidad y la creación de condiciones para la implementación de la Licenciatura escolarizada en Educación Indígena. Cuatro subcentros –Ometepec, Ayutla, Cruz Grande y San Jerónimo- han incursionado en la impartición de programas de maestría; dos subcentros no tienen programas de licenciatura –San Jerónimo y Cruz Grande– y el personal del subcentro de Zihuatanejo, tres docentes de asignatura, se ha incorporado al desarrollo de los programas en línea de las licenciaturas en educación inicial, preescolar y primaria (LINI) cuya coordinación es nacional.

La planta docente se conforma con 84 profesores con clave presupuestal de UPN, 11 profesores adscritos a la UPN con plaza de educación básica, 4 profesores que trabajan por honorarios y 4 profesores invitados –estos son pagados con las aportaciones de los propios estudiantes–. Como se advierte en la Tabla 1, la sede de Acapulco es la que cuenta con mayor cantidad de profesores, de programas y de matrícula. En tanto que los subcentros, aunque cuentan con edificaciones que han gestionado los diferentes coordinadores a lo largo del tiempo, en la actualidad tienen muy pocos profesores pertenecientes a la universidad y, salvo el subcentro de Ometepec, los demás subcentros tienen un personal cada vez más reducido.

Tabla 1.

Docentes y matrícula estudiantil por sede

SEDE	PERSONAL	Docentes	Matrícula			
			Lic.	Mtría	Doc.	Total
Acapulco	Docentes UPN	63	378	137	5	520
	Comisionados	1				
Cruz Grande	Docentes UPN	4	0	10	0	10
Ayutla	Docentes UPN	3	87	31	0	118
	Honorario	4	-	-	-	-
Ometepec	Docentes UPN	16	104	43	0	147
	Comisionados	4	-	-	-	-
Zihuatanejo	Docentes UPN	3	-	-	-	-
San Jerónimo	Docentes UPN	3	0	13	0	13
	Comisionados	1				
El Rincón	Docentes UPN	3	77	-	-	77
TOTAL	Docentes	105	646	234	5	885

En general, los programas de formación profesional y de posgrado de la Unidad son de carácter nacional, aunque el programa de maestría FPD y el de doctorado DIIE fueron diseñados en colaboración con otras unidades de la entidad u otras entidades.

En la medida en que durante los tres últimos sexenios se han abierto posibilidades, cada vez más amplias, para que los egresados de las licenciaturas de UPN puedan participar en el concurso para el ingreso al magisterio de educación básica, en el estado de Guerrero se han impuesto límites a la cantidad de estudiantes que pueden ingresar a las diferentes licenciaturas en las distintas sedes, debido a que los egresados realizan protestas en demanda de plazas para todos. De manera que ello ha implicado una reducción paulatina de la matrícula en general en el nivel de licenciatura.

En otro plano, la Unidad 122 y sus distintas sedes, se han visto afectadas por el ambiente de violencia generalizado en la entidad; esto en algunos casos ha llevado a adelantar periodos vacacionales, o dejar temporalmente las clases presenciales en las instalaciones de los subcentros y realizar sus actividades formativas mediante vías alternas como las plataformas en línea.

La formación profesional de la planta docente es heterogénea al interior y entre las diferentes sedes, la cual se muestra no sólo en los grados adquiridos, sino también en las instituciones y tipo de posgrados a los que tienen acceso; predominan, por ejemplo, los posgrados cursados en instituciones particulares masificadas.

En lo que va de este siglo, hemos desarrollado nuestras funciones sin un proyecto y políticas institucionales de la Unidad. En los hechos, no obstante, aunque de manera diferenciada, los profesores, ya sea por iniciativa propia o por los colegios de los programas en los que participan, han emprendido acciones relevantes, como la reorientación de los trayectos formativos o la actualización de contenidos y bibliografía de los programas que imparten. Sin embargo, una tendencia predominante desde los orígenes de las unidades UPN ha sido la reproducción de programas y antologías cuyas visiones y contenidos, valiosos en su momento, han sido superados por el incesante crecimiento y cambio tanto en las visiones teóricas que alimentan la reflexión educativa, como en los desarrollos didácticos y pedagógicos más contemporáneos. Tal situación tiene su consecuente impacto en la formación y las capacidades para la mejora continua de las prácticas pedagógicas de los futuros profesionales de la educación y de los que están en el servicio.

En la actualidad, por fortuna, han cobrado vigencia temas como la equidad social y de género, la inclusión, la excelencia, la vanguardia, el compromiso con la responsabilidad social, la innovación social y la interculturalidad; varios de los cuales estaban ausentes en la discusión o las consideraciones sobre las profesiones en los momentos en que fueron diseñados los programas que estamos implementando. La autorreflexión que realizamos muestra, sin embargo, que, en los hechos, en diversas formas e intensidad, estos temas han sido considerados en el

desarrollo de los seminarios por las propias características de los programas de formación: la asunción de la intervención para transformar la realidad educativa y social como eje central del trayecto de formación y desarrollo profesional.

La aspiración fundacional de la UPN se refleja en la misión que localmente hemos adoptado en la Unidad 122: “Somos una institución pública de educación superior, comprometida socialmente en la formación de profesionales de la educación, a través de la docencia, investigación y la difusión cultural, con sustento en la calidad de sus programas que contribuye a transformar la realidad educativa y social”. En nuestra perspectiva, esta misión y su presencia transversal en los programas de UPN, sigue siendo vigente y congruente con los criterios que promueve el SEAES, en tanto que el trayecto formativo en licenciatura y posgrado implica que los estudiantes aprendan a enfrentar, comprender y resolver problemas socio educativos y coadyuvar a la transformación social.

De igual forma, consideramos vigente nuestra aspiración institucional, expresada en nuestra visión: “Ser una institución reconocida por la sociedad, como formadora y actualizadora de profesionales de la educación comprometidos socialmente, con capacidad para producir saber e implementar prácticas pertinentes, que impactan en el mejoramiento del sistema educativo y en la calidad de vida de la población”.

En este reporte advertimos en las estructuras, prácticas y procesos de los diferentes ámbitos evaluados la presencia de facto, pero también ausencias importantes, con respecto a varios de los criterios que plantea el SEAES y la Ley General de Educación Superior, para la promoción de una formación profesional de excelencia, comprometida con la transformación, inclusiva, respetuosa, que reconoce riqueza en la diversidad cultural y que le apuesta a la innovación para la justicia y equidad social.

Este diagnóstico es resultado de un esfuerzo y proceso metodológico colaborativo que dividimos en cuatro fases: una primera de sensibilización y familiarización con la propuesta de autoevaluación sostenida por el SEAES, sus objetivos, sus expectativas y el proceso previsto para su realización.

Una segunda fase fue de planeación y organización para la realización de la autoevaluación. En ambas etapas fueron actores centrales las coordinadoras y los coordinadores de programas, los coordinadores de subcentros y la planta directiva. Un apoyo importante en este sentido fueron las reuniones convocadas por la Dirección de Unidades de la UPN, así como el Taller que implementó la Dirección de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional en nuestra Unidad. Asimismo, fue de ayuda la participación en las reuniones de COEPES convocadas a nivel estatal por las autoridades de educación superior.

En la segunda fase establecimos acuerdos y una agenda entre coordinadores de programas académicos y directivos para proceder al acopio de información, su análisis y la redacción del informe. Conformamos los equipos de trabajo que se encargaron de la búsqueda, organización y análisis de la información correspondiente a cada ámbito.

Una tercera etapa consistió en la búsqueda, recopilación y análisis de la máxima información que pudiésemos obtener con respecto a cada uno de los ámbitos de autoevaluación y la consideración de los criterios transversales. En esta etapa recuperamos las estadísticas disponibles en la institución, los planes y programas de licenciatura y posgrado; asimismo recuperamos los análisis y las valoraciones realizadas por los profesores en las academias que recién impulsamos para el desarrollo profesional y la mejora continua de los programas de licenciatura y de los procesos de titulación en el ciclo escolar en curso. Asimismo, los colectivos docentes de los programas de posgrado a la par que revisaron sus programas reflexionaron sobre su trayectoria colegiada en el desarrollo de sus programas y el impulso a la investigación. En algunos momentos nos valimos de la recuperación de tesis y otras modalidades de titulación para identificar y cavilar sobre los alcances logrados en la formación provista en los programas.

Ya desde el proceso de la búsqueda de información, fuimos constatando la ausencia de procesos y prácticas como la sistematización de los procesos reflexivos y los cambios sostenidos a lo largo del tiempo en los programas tanto los emprendidos de manera individual como los realizados por colegios de cada programa. Fuimos identificando malas prácticas como el vaciamiento de

información durante el cambio de directivos, así como la falta de bases de datos de estudiantes, egresados y profesores que faciliten el acceso a información que es central tanto para valorar la pertinencia y valía de programas y prácticas de acuerdo con nuestra misión y visión institucional, como para sustentar con mayor solidez la producción de estrategias que contribuyan a la mejora continua de nuestro quehacer y de la formación profesional de los estudiantes.

Durante esta etapa tuvimos reuniones intermedias para la exposición de los avances y el esclarecimiento de dudas y problemas, tanto en la recogida de información como en el análisis y su sistematización. Estos encuentros enriquecieron la mirada, las posibilidades de interpretación de lo que se tenía y de identificación de acciones que apuntaban para ser buenas prácticas, así como aquellas situaciones que se revelaban como áreas de oportunidad, o desafíos a superar.

Una cuarta etapa fue la redacción de este reporte. En esta fase nuevamente las coordinadoras y los coordinadores de los programas fueron actores centrales. Ellas y ellos asumieron la responsabilidad de sistematizar los análisis efectuados en torno a las estructuras, prácticas y procesos correspondiente a alguno de los ámbitos, la caracterización de acciones que se perfilan como buenas prácticas, los retos o áreas de oportunidad que enfrentamos, así como las estrategias para la mejora que vislumbramos. Acorde con esta organización el reporte de diagnóstico se estructura con cinco apartados cada uno relativo a los ámbitos propuestos por el SEAES para la autoevaluación. Se expone inicialmente el estado en que se encuentran las estructuras, prácticas, procesos del ámbito, se identifican, cuando las hay, acciones que se perfilan como buenas prácticas, se resumen los principales retos o áreas de oportunidad derivados del análisis y se concluye con la formulación de acciones que prevemos pertinentes y oportunas para avanzar en la mejora continua del ámbito examinado. Finalmente, concluimos enfatizando los retos que enfrentamos, así como las acciones y metas que nos proponemos concretar en los siguientes años.

Ámbito 1. La formación profesional de los estudiantes.

Indicador 1. El perfil de egreso de los programas educativos, aproximaciones y distancias con los rasgos formativos relativos a los criterios del SEAES.

Para identificar la presencia de los criterios transversales establecidos por el SEAES se revisaron los perfiles de egreso expresados en cada uno de los planes de estudio que implementamos en la Unidad 122, a través de una tabla comparativa orientada por las definiciones y rasgos establecidos para la realización de la autoevaluación. En esta revisión y análisis identificamos que las declaraciones de nuestros perfiles de egreso no coinciden textualmente con los rasgos establecidos por el marco general del SEAES; sin embargo, encontramos equivalencias con éstos, tanto en los perfiles como en las dimensiones que algunos de nuestros programas desglosan.

Un primer resultado nos muestra la existencia de similitudes y ausencias entre nuestros planes y lo establecido por el Marco General SEAES (CONACES, 2023). Las ausencias, suponemos, tienen que ver con la antigüedad de los planes de estudio, que en su mayoría fueron diseñados desde hace más de 15 y 10 años. Las actualizaciones de programas que se han hecho como la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y la Maestría en Educación Básica (MEB) han sido de poca profundidad; el perfil de egreso, por ejemplo, no ha sido replanteado.

Los diseños curriculares originales responden a momentos históricos muy diferentes a los prevaecientes en los últimos años; la política educativa y la realidad mexicana actual son muy diferentes a las de entonces. No había en la época del diseño de los programas una línea argumentativa de política pública que orientara temáticas que ahora se establecen como prioridades en la formación profesional tanto en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) como en los ejes transversales y los criterios del SEAES (CONACES, 2023).

Tabla 2.

Programas de licenciatura y posgrado en Unidad UPN 122. Diseño y actualización

Programas educativos UPN 122	Diseño del Plan de estudios	Actualización Plan de estudios
Licenciatura en Intervención Educativa	2002	2018
Licenciatura en Pedagogía	1990	
Maestría en Educación Básica	2008	2020
Maestría en Educación Media Superior	2014	
Maestría en Formación y Práctica Docente	2000	
Doctorado en Investigación e Intervención Educativa	2012	

En el análisis de la tabla comparativa de rasgos equivalentes de los perfiles de egreso de UPN 122 y los establecido por SEAES identificamos que hay algunos rasgos que están ausentes o con escasa presencia en las declaraciones textuales de nuestros programas educativos, tal es el caso de: Equidad social y género, inclusión e interculturalidad.

Tabla 3.

Programas de licenciatura y posgrado en Unidad UPN 122 y los criterios transversales en los perfiles de egreso.

Programa Educativo	Criterios SEAES						
	CRS	ESG	Incl.	E	V	IS	Interc
Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)	0	0	0	5	2	1	0
Licenciatura en Pedagogía (LP)	1	0	0	3	2	0	0
Maestría en Educación Básica (MEB)	3	0	1	7	4	2	0
Maestría en Educación Media Superior (MEMS)	0	0	0	9	3	0	1
Maestría en Formación y Práctica Docente	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE)	2	0	0	6	2	1	1

CRS: Compromiso y responsabilidad social
 ES y G: Equidad social y Género
 Incl. Inclusión

E: Excelencia
 V: Vanguardia
 IS: Innovación
 Interc. Interculturalidad

La ausencia textual de los rasgos mencionados no significa, sin embargo, que no existan en los programas formativos. Al revisar los mapas curriculares de cada plan, así como los programas de las materias de los programas educativos analizados, constatamos que en los temarios, actividades, productos y proyectos están presentes algunos de los rasgos de los criterios de SEAES que no se explicitan como tales en los perfiles de egreso.

Los rasgos que tienen presencia textual explícita en los perfiles de egreso son: Compromiso y responsabilidad social, Excelencia, Vanguardia e Innovación social, esto pudiera explicarse por el hecho de que se trata de una institución del ámbito educativo, específicamente de educación formal; es decir, los programas educativos entre sus principales propósitos destacan la formación docente, la transformación de la práctica educativa y la intervención como una forma de coadyuvar tanto a la práctica docente como a la mejora de la vida de los sujetos y sus comunidades a través de proyectos educativos.

En relación con el criterio de Compromiso con la responsabilidad social, algunos de los rasgos identificados en los perfiles de egreso enfatizan la construcción del conocimiento teórico y práctico para el análisis e intervención en los procesos sociales, específicamente de problemáticas socioeducativas; así como la asunción en los egresados de actitudes éticas, humanísticas, críticas y reflexivas en la producción de respuestas a las necesidades de su contexto social y político, así como la puesta en juego, desde su campo profesional, de acciones como una responsabilidad compartida, tendientes a modificar las situaciones que interfieren en el desarrollo de los individuos, grupos o comunidades.

Los rasgos relativos a la responsabilidad social se trabajan a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes en cada programa, mismos que encuentran mayor concreción en los diagnósticos de problemáticas en los contextos sociales circundantes, en el diseño y aplicación de proyectos de intervención o en la inserción, a través de prácticas educativas, que los estudiantes realizan en distintas instituciones o en sus propios espacios laborales como es el caso de las y los maestrantes y doctorantes.

Estas experiencias de aprendizaje se evalúan como logro de competencias al interior de las materias, en la presentación de productos en coloquios, y en la integración de las tesis.

El diseño de los planes de estudio, y en específico los perfiles de egreso son resultado del trabajo colegiado de especialistas en distintas áreas educativas de UPN Ajusco y de algunas unidades de distintos estados de la república. En referencia al criterio de Excelencia, tales diseños reflejan los principios enmarcados tanto en la misión como en la visión, particularizados desde los propósitos y especificidades de cada uno de los programas educativos.

Es necesario señalar que aun cuando los perfiles de egreso no han tenido cambios, los colegios de profesores de la UPN 122, en los últimos diez años han realizado actualizaciones al interior de los programas de las asignaturas, módulos y/o seminarios, considerando los avances en los enfoques teóricos, pedagógicos, y didácticos. La finalidad de estas actualizaciones es proporcionar una formación universitaria para que los estudiantes sean capaces de responder a las demandas y problemas sociales y educativos de forma coherente y asertiva.

Las experiencias de aprendizaje bajo el criterio de excelencia adquieren un carácter más práctico y giran en torno a los aprendizajes in situ, donde los estudiantes se enfrentan directamente con la realidad de los diversos contextos sociales y culturales en los que intervienen o indagan.

Las actualizaciones al interior de los programas son resultado de los saberes teóricos que genera la investigación educativa, pero también consideran las problemáticas provenientes de una sociedad compleja como la que vivimos en este siglo XXI. El incesante crecimiento de la tecnología impacta las formas de trabajo poniendo en riesgo modos de vida y desarrollo de los sujetos, siendo estos escenarios a los que se enfrentarán nuestros futuros egresados.

Estas acciones de actualización curricular vinculadas a los cambios tecnológicos, aún incipientes y poco sistematizadas, aluden al criterio de Vanguardia y las identificamos en la atención al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico ante los contenidos y las formas de interconexión que la internet propicia en todos los ámbitos de la vida académica, de trabajo y de entretenimiento.

La pretensión es que a su vez los profesionales de la educación puedan trabajar sobre el desarrollo de estas mismas habilidades en los niños, niñas y jóvenes con los que laboran, de tal forma que ellos aprendan a usar en forma consciente y de provecho los avances tecnológicos.

La Innovación social es inherente a la naturaleza de nuestros programas educativos ya que están encaminados hacia el diagnóstico y desarrollo de proyectos, ya sea bajo la forma de intervención, investigación o inserción en los espacios en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de productos parciales o finales los estudiantes de la unidad 122 desarrollan proyectos con base en la creatividad, es decir, en nuevas o diferentes formas de atender y contribuir a la mejora de las problemáticas detectadas, utilizando los conocimientos teórico-conceptuales y metodológicos que los alumnos construyen a lo largo de su trayecto formativo. El diseño y la elaboración de proyectos de los estudiantes se desarrollan en el marco del trabajo colaborativo entre sus pares en las aulas de UPN. Se pretende que, al llevarlo al contexto de la implementación, este mismo principio de trabajo colaborativo permee al interior de los grupos de aula que atienden y de los colectivos de colegas de la institución en que realizan la práctica profesional.

Encontramos que el criterio de Inclusión está presente sólo en uno de nuestros programas educativos (MEB). Dentro de su perfil de egreso un rasgo sobre este criterio señala el reconocimiento y respeto a las diferencias individuales y socioculturales para promover acciones de educación inclusiva.

a) Buenas prácticas.

Aun cuando el diseño y establecimiento de los planes de estudio de la unidad 122 dependen de UPN Ajusco, al interior de cada programa educativo se han venido haciendo adecuaciones a los mismos a partir de:

- Los cambios en la política educativa como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Marco Común de Educación Media Superior (MCEMS);
- Las necesidades educativas de las escuelas de Guerrero, y,

- Las necesidades de formación que presentan los estudiantes que ingresan a nuestra Unidad.

Así, durante y al finalizar los cursos y ciclos escolares los colegios de profesores analizan los procesos y productos obtenidos en cada generación de estudiantes y establecen líneas de acción en aras de mejorar la enseñanza y aprendizaje.

b) Acciones de mejora.

Considerando la ausencia de algunos criterios, que hoy cobran relevancia en la vida política, social y educativa en la sociedad mexicana, será necesario hacer una reflexión y trabajo colegiado para establecer un nuevo perfil de egreso que considere en sus dimensiones los rasgos que hoy están ausentes. Su concreción traerá como consecuencia un replanteamiento en todo el contenido del plan de estudios y en otros indicadores de esta autoevaluación. Esto requerirá trabajo intenso en el núcleo académico de cada programa para el conocimiento y concreción de estos planteamientos en los procesos de enseñanza.

Se requiere la convocatoria de la instancia académica de la universidad para la revisión y reestructuración de los perfiles de egreso y planes de estudio de cada programa que incorpore las nuevas demandas institucionales.

Indicador 2. Existencia de mecanismos para evaluar sistemáticamente la formación de los rasgos del perfil de egreso relacionados con los criterios del SEAES en los programas educativos.

En el análisis de este indicador constatamos que no existen mecanismos formalmente establecidos ni de forma sistemática a nivel institucional, sin embargo, pudimos identificar que al interior de cada programa educativo se realizan actividades de evaluación que involucran a algunos de los rasgos de los perfiles de egreso.

Con base en la tabla de rasgos equivalentes del perfil de egreso, y considerando el requerimiento sobre la evaluación sistemática de los criterios, se revisaron cada uno estos rasgos, así como las principales formas de evaluación que cotidianamente se realizan, con más frecuencia al finalizar el desarrollo de las actividades de enseñanza de las asignaturas, módulos, bloques y/o seminarios.

a) Buenas prácticas.

Aun cuando la respuesta a este indicador en estricto sentido es negativa, consideramos que existen mecanismos de evaluación de los aprendizajes que se utilizan en algunos de los programas educativos como la MEB, el DIIE, y en los últimos semestres de LP, que involucran algunos rasgos de los perfiles de egreso, entre los que destacamos:

- Participación argumentada sobre la propia práctica docente -o de indagación en el caso del DIIE- de los estudiantes, sus problemáticas y las de sus compañeros (trabajo colaborativo).
- Avances escritos durante la construcción de productos finales de cada módulo, semestre y seminarios.
- Diseños de proyectos de intervención (MEB, LP, LIE) o investigación (DIIE).
- Análisis grupal (trabajo colaborativo) de avances y resultados de las intervenciones (MEB).
- Sistematización escrita de hallazgos y saberes resultado de las intervenciones que se convierten en capítulos de tesis (MEB, DIIE).
- Presentación pública de resultados de resultados finales ante profesores y estudiantes y asistentes externos de cada programa educativo (MEB).
- Participación en Coloquios internos (MEB, DIIE, LP y MEMS).

b) Acciones de mejora:

- Establecer lineamientos, procesos e instrumentos tanto para la evaluación de los trayectos durante la carrera como para el seguimiento de los egresados,

de carácter general y específicos de cada programa educativo, considerando las nuevas demandas de formación profesional en los perfiles de egreso provenientes de la realidad local y nacional así como de las emanadas de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), de nuestra misión y visión y de los propósitos de cada programa en particular.

- Institucionalizar y fortalecer el trabajo en academias y colegios de profesores en cada programa educativo, como una vía para para la co-construcción de una visión compartida del profesional que deseamos formar y de los dispositivos de formación que coadyuven a su logro, que sirva de referente para la reflexión y valoración continua con fines formativos de los avances de los estudiantes a lo largo del trayecto de formación y su seguimiento una vez que egresen.
- Implementación de dispositivos para la sistematización de los avances, acuerdos y resultados del trabajo colaborativo que con finalidades evaluativo/formativas realicen las academias y colegios de profesores en cada programa educativo, dirigidos hacia la mejora continua de los programas y su implementación para el logro de los perfiles de egreso.

Indicador 3. Tipo de evaluación que se utiliza para evaluar sistemáticamente el grado en que se logra formar los rasgos del perfil de egreso.

Como se reportó en el indicador 2, en la Unidad 122 no contamos con mecanismo de evaluación sistemática de los perfiles de egreso; sin embargo, como también señalamos, consideramos que hay actividades de evaluación en los programas educativos que operamos que dan cuenta de los aprendizajes logrados o del estatus en que estos se encuentran, en los que están involucrados algunos de los criterios establecidos por SEAES. Estas actividades de evaluación que son internas, en algunos casos comparten similitudes generales, pero también son específicas en cada programa educativo, forman parte de cursos, asignaturas, bloques, módulos y/o seminarios que integran los planes de estudio.

Acciones de mejora

- Recuperar las actividades y formas de evaluación de cada programa, que permiten conocer la situación que guardan los aprendizajes de los estudiantes y que además proporcionan datos para la mejora de los procesos de enseñanza.
- Sistematizar en academias y grupos los resultados que arroje la evaluación de las actividades y las formas de ésta que contribuyan a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Institucionalizar formas de evaluación, frecuencia de aplicación y de recuperación de información para cada programa educativo, teniendo presente el Marco general de evaluación SEAES.
- Analizar en equipo de coordinadores de programa la viabilidad de contar con un instrumento de evaluación general, y proceder a su diseño en caso de ser acordado.
- Diseñar un instrumento de evaluación para que los estudiantes realicen un ejercicio reflexivo sobre su formación profesional y sirva de retroalimentación para las prácticas de enseñanza en cada programa educativo.

Indicador 4. Si la respuesta al indicador 2 es positiva: porcentaje de estudiantes egresados por programa educativo que demostraron haber adquirido la formación prevista en el perfil de egreso, es decir, los principales rasgos o características que identifican a cada uno de los criterios.

Tabla 4.

Presencia de criterios en tesis de egresados.

Programa Educativo	Criterios SEAES						
	CRS	ESG	Incl.	E	V	IS	Interc.
Licenciatura en Intervención Educativa	1	0	0	52	0	0	
Licenciatura en Pedagogía	4	0	0	32	0	0	8
Maestría en Educación Básica	0	14	2	40	2	0	0
Maestría en Educación Media Superior	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Maestría en Formación y Práctica Docente							
Doctorado en Investigación e Intervención Educativa	0	0	0	3	0	0	0

Fuente: Trabajos de investigación para titulación.

Ámbito 2. Profesionalización de la docencia

Indicador 5. Composición porcentual de la planta académica del programa educativo en función de los criterios de equidad social y de género, inclusión e interculturalidad.

Para el ciclo escolar 2024-2025, la planta docente que labora en la universidad está integrada por 95 docentes de UPN (no incluye docentes por honorarios, ni comisionados) 45 mujeres y 50 hombres, de éstos 4, presentan algún tipo de discapacidad visual, auditiva y motriz; y 5 se identifican como descendientes de población indígena y afroamericana.

En la revisión y consulta de datos que hicimos encontramos que el personal docente no cuenta con programas de apoyo para la atención del estudiantado en situaciones específicas de violencia de género, discriminación y discapacidad, madres/padres solteros, así como atención a personas de la comunidad LGTB.

En las subsedes de Ometepe y Ayutla, los profesores del programa son oriundos de aquellos lugares; en su mayoría, atienden a educadores bilingües, que provienen de localidades vecinas en las que se habla Amuzgo, Mixteco, Tlapaneco, y Náhuatl. El hecho de que hablen alguna de estas lenguas madre ha sido de gran importancia para el trabajo que han realizado con el alumnado.

Indicador 6. Porcentaje de profesores y profesoras del programa educativo, que participaron en acciones de profesionalización de la docencia encaminadas a reforzar cada uno de los criterios del SEAES.

Con relación a la profesionalización de la docencia encontramos que este indicador no está presente en la actividad de los profesores de la unidad, ni de forma general en los distintos campos académicos disciplinares, ni en específico en las áreas que proponen los criterios del SEAES.

Para la información que nos permitiera conocer esta profesionalización realizamos una encuesta electrónica (formulario) donde indagamos sobre esos datos, desafortunadamente obtuvimos poca respuesta por parte de los compañeros;

y la revisión de expedientes, otra de las fuentes que nos permitiera conocer esta situación, no fue viable en virtud de que dichos archivos no están actualizados.

De la información obtenida encontramos que 51 cuentan con licenciatura, 21 con grado de maestría y 23 con doctorado.

En el rubro de la profesionalización consideramos que ésta no sólo se refiere a figuras formativas de educación formal, las actividades de investigación también nos conducen a la búsqueda de marcos conceptuales y metodológicos que de alguna forma se integran a la actividad profesionalizante del personal. Sobre ese tipo de experiencias en la unidad 122 se realizan acciones cotidianas que no se sistematizan. Adicionalmente, en la misma línea, está la autoformación que se lleva a cabo en la preparación de los cursos que les corresponde impartir a los profesores; es decir, en esa búsqueda individual de incorporar material bibliográfico pertinente y actualizado, el docente lleva a cabo un proceso formativo, a través de la lectura de diversas fuentes bibliográficas y documentales que le van brindando una actualización permanente, desde el área del conocimiento en la que se ubican las materias que imparte.

Otro tipo de acción de profesionalización docente que se ha observado en la institución han sido los espacios de colaboración y el trabajo que en ellos se realiza en pequeños grupos de docentes. La promoción del trabajo colaborativo y su formalización es un compromiso institucional pendiente, a la fecha son esfuerzos de grupos, colegios, o academias que nos conducen a pequeñas acciones de profesionalización a través de coloquios, tutorías, producción de publicaciones, presentaciones públicas de proyectos, avances y resultados de intervenciones, entre otras.

En el análisis de esta situación consideramos que la profesionalización es una aspiración y responsabilidad individual, pero también la Universidad tiene el compromiso de promover y gestionar figuras de actualización que contribuyan a la mejora profesional del personal docente que también redundará en sus prácticas de enseñanza hacia la consecución de los aprendizajes de sus alumnos.

Esta ausencia se convierte en un reto para la institución a partir de las necesidades académicas y formativas que detecte en el personal, y en el contexto

de los alumnos y profesores que atendemos, sin olvidar los criterios que ahora establece la política educativa nacional a través del SEAES.

Indicador 7. Porcentaje de profesores y profesoras del programa educativo que participan en proyectos de innovación pedagógica, educativa y disciplinar relacionados con los criterios del SEAES

Hablando propiamente del porcentaje de profesoras y profesores de los diversos programas educativos que participan en proyectos de innovación pedagógica, educativa y disciplinar relacionados con los criterios del SEAES, es de reconocerse que durante el ciclo escolar 2024-2025 no existe evidencia de registro de proyectos por parte de los docentes, relacionados con esos criterios, que incluya la participación de éstos con el alumnado. Como ya se dijo, éstos responden a políticas educativas diferentes, comparadas con las demandas sociales contemporáneas, lo cual no implica que no haya buenas prácticas del profesorado.

Ámbito 3. Programas educativos de Licenciatura, TSU y PA

Programa de Licenciatura en Pedagogía (LP)

El programa de Licenciatura en Pedagogía fue diseñado en la Unidad Ajusco y autorizado por el Consejo Académico en 1990, con registro nacional. Se imparte en diversas unidades de la UPN en la República Mexicana. El plan de estudios nacional, en términos generales, ha permanecido sin reestructuración desde 1990; solo se han realizado actualizaciones en los contenidos de algunos cursos.

El perfil de egreso plantea que el pedagogo, con una formación teórica sólida y de excelencia, analice, intervenga e investigue los problemas de la educación en los campos propios de la Pedagogía. Se espera que su práctica se sustente en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer profesional.

En el diseño curricular se observa una progresión clara en el mapa de cursos. Las tres fases de formación —inicial, profesional y de concentración en campo—

muestran una gradualidad en el acercamiento del estudiante a los distintos campos laborales. Las líneas de formación (investigación, filosófica-pedagógica, pedagógica, sociohistórica y socioeducativa) articulan la integralidad y transversalidad de los aprendizajes que conducen al logro del perfil de egreso.

Las actividades propuestas en cada curso profundizan en la teoría y sugieren formas de vinculación con la práctica, especialmente en la fase II. Los programas indicativos ofrecen apertura para que el docente incorpore contenidos y estrategias que fortalezcan los aprendizajes. No obstante, es necesario revisar periódicamente los contenidos para mantenerlos actualizados y pertinentes.

Los programas de curso promueven una formación científica, comprometida con la responsabilidad social, la excelencia, la innovación y la actualización disciplinar. Aunque no siempre se explicitan en objetivos y contenidos aspectos como la equidad social y de género, la interculturalidad y la inclusión, estos valores se establecen en las recomendaciones del plan y los programas de estudio para la coordinación de cursos y las relaciones en el aula.

En la fase III, de concentración en campo, los cinco cursos del séptimo semestre, los cinco del octavo semestre y el servicio social están vinculados con los criterios establecidos por el SEAES. Una característica relevante es que el colectivo docente puede proponer cursos pertinentes al campo laboral y al contexto de la Unidad 122.

En todos los cursos se integran criterios de excelencia (planteamiento de objetivos), vanguardia (actividades que se implementan en grupos de educación básica durante el servicio social), innovación (por ejemplo, en el curso de diseño de ambientes virtuales) y responsabilidad social (asunción de tareas propias del campo laboral). Asimismo, se abordan la equidad de género, la inclusión y la interculturalidad en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades de aprendizaje dirigidas a estudiantes de educación básica que enfrentan problemáticas específicas.

El programa de la LP se implementó en la Unidad 122 a partir del año 2017. En la Unidad no existe un mecanismo sistemático para evaluar el diseño curricular,

su implementación o su impacto, aunque en reuniones docentes se han establecido ajustes sobre la marcha.

Uno de los análisis recurrentes señala que el plan de estudios contempla un campo laboral amplio que abarca áreas como:

- Planeación, administración y evaluación de proyectos y programas educativos.
- Docencia: análisis, diseño y ejecución de propuestas; desarrollo de programas de formación docente; análisis de la dinámica grupal y elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje con modalidades no tradicionales.
- Currículum: diseño, programación y evaluación de experiencias de aprendizaje y planes de estudio.
- Orientación Educativa: diseño y operación de proyectos de orientación y tutoría.
- Investigación Educativa: colaboración en estudios e investigaciones sobre procesos educativos y en proyectos orientados a la solución de problemas.
- Comunicación y educación: diseño, operación y evaluación de propuestas basadas en tecnologías de la comunicación; análisis de la comunicación en las prácticas educativas y en los medios de difusión. (UPN, 1990, p. 5)

Considerando que muchos estudiantes asocian estudiar en la UPN con formarse para la docencia, y tienen la posibilidad de participar en procesos de admisión al servicio educativo, se optó por concentrar esfuerzos en el campo de formación docente, sin limitar otras aspiraciones profesionales —aunque hasta ahora esta diversificación no se ha presentado.

Esta decisión orientó actividades en otros campos, como la investigación, estableciendo acciones para apoyar la elaboración del documento de titulación y articular el servicio social con la práctica docente en educación primaria, fortaleciendo así dos áreas que se retroalimentan en la formación profesional y que impulsan estudios de posgrado.

El servicio social se ha convertido en un espacio de acercamiento situado al campo laboral de la docencia en educación básica, donde los estudiantes producen saberes prácticos poniendo en juego los conocimientos teóricos y pedagógicos adquiridos durante la carrera.

La planta docente de la LP durante el ciclo escolar 2024-2025 estuvo conformada por 25 docentes: 11 hombres y 14 mujeres. En cuanto a su formación profesional, 13 cuentan con estudios de maestría y 12 con doctorado. La mayoría posee formación específica para los cursos que atiende; quienes no, se preparan de manera autodidacta. De ello surge la necesidad de desarrollar estrategias de profesionalización tanto para la profundización de contenidos como para el diseño de estrategias didácticas.

Las actividades en el aula suelen desarrollarse en un ambiente de buenas relaciones entre docentes y estudiantes. La mayoría de estudiantes alcanza los aprendizajes previstos, aunque identificamos debilidades en nuestras estrategias para mejorar su comprensión lectora y escritura académica.

Es práctica común definir desde el inicio los criterios y productos de evaluación, así como promover la articulación de contenidos con los campos laboral y de investigación.

La Unidad cuenta con infraestructura básica: aulas con mobiliario adecuado, sala de conferencias, aula de cómputo con internet y, en proceso, una biblioteca física y digital. También dispone de espacios deportivos, áreas verdes, cafetería y espacios culturales. Sin embargo, la participación estudiantil en actividades extracurriculares es limitada por las condiciones socioeconómicas; muchos estudiantes trabajan y no pueden permanecer más tiempo en la institución, y la existencia de dos turnos dificulta la organización conjunta.

La administración del programa se integra por una Dirección General, una Coordinación de Programa y coordinaciones de academia por semestre. Las coordinaciones de Servicio Social y Titulación atienden a ambas licenciaturas de la Unidad. El seguimiento escolar se realiza mediante el sistema nacional de servicios escolares (RENASE), administrado desde la rectoría.

Existen convenios con instituciones de educación básica para realizar prácticas docentes, actividades de cursos y servicio social. Estas experiencias constituyen la base para construir el documento de titulación.

Indicador 9. Trayectorias estudiantiles en función de los criterios de equidad social y de género, inclusión e interculturalidad (tasa de ingreso, permanencia, abandono, rezago, reprobación, egreso y titulación).

El proceso de selección de aspirantes del ciclo 2024–2025 se gestionó desde oficinas centrales, por lo que no se cuenta con datos sobre el número total de aspirantes; únicamente se recibió la lista de 40 estudiantes aceptados para inscripción y organización de grupos.

En la generación que egresó al finalizar el ciclo escolar 2024-2025, se inscribieron (en 2021) 62 estudiantes: 42 mujeres y 20 hombres. En el primer año se dieron de baja 6 estudiantes, en el segundo 1, en el tercero 1. Concluyeron sus estudios 54, de los cuales se titularon 46.

La participación de los egresados en procesos de admisión a plazas del nivel primaria ha influido positivamente en la permanencia estudiantil. El índice de reprobación es de 14.5%.

En la institución se promueve el respeto, la equidad de género, la inclusión y la interculturalidad. No se han registrado casos de discriminación.

Los estudiantes que cumplen requisitos acceden a becas como:

1. Jóvenes escribiendo el futuro de la Secretaría de Bienestar.
2. Madres de familia, estudiantes solteras.
3. Beca del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI).

Su formación se complementa con cursos extracurriculares —presenciales o en línea— necesarios para el proceso de admisión al campo laboral.

Aunque no se han realizado estudios formales de seguimiento de egresados, se dispone de datos sobre cuántos se han incorporado al campo laboral y cuántos han continuado estudios de posgrado, en esta unidad o en otras instituciones.

a) Buenas prácticas

Una práctica destacada es el coloquio intersemestral, en el que los estudiantes presentan avances de su trabajo de titulación y reciben retroalimentación. Los docentes —revisores y sinodales— conocen los trabajos y ofrecen sugerencias, mientras que los estudiantes mejoran sus proyectos rumbo al examen profesional. También permite que estudiantes de semestres anteriores visualicen lo que implica elaborar un trabajo recepcional. Un dato observable es que la mayoría de los egresados logra titularse en el mismo semestre en que concluye sus estudios.

Otra buena práctica es que los trabajos de titulación abordan problemas reales de los contextos donde los estudiantes realizan su servicio social, beneficiando directamente a la población de educación básica objeto de estudio.

b) Acciones de mejora.

Tabla 5.

Problemas identificados y acciones de mejora.

No.	Problema / Necesidad Identificada	Fuentes de información y evidencias	Propuestas de acción y opciones de mejora
1	Predominio de aprendizajes conceptuales sin aplicación práctica.	Programas indicativos; proyectos finales; opiniones estudiantiles.	Actualizar programas; incorporar estudio de casos; integrar criterios transversales del SEAES.
2	Resistencia del profesorado para actualizar programas e incorporar nuevas metodologías.	Reuniones de academia; opiniones estudiantiles.	Realizar sesiones colegiadas de actualización curricular; establecer acuerdos vinculantes

3	Escasa integración de TIC y metodologías activas.	Reuniones de academia; reuniones con estudiantes.	Capacitación docente; plan progresivo de TIC; actividades modelo de ABP
4	Falta de lineamientos claros para procesos inclusivos y efectivos.	Documentos institucionales; análisis de gestión académica.	Redefinir criterios internos; crear protocolos de atención a diversidad; mejorar comunicación institucional.
5	Insuficiencia de programas para atender situaciones de violencia de género o discriminación.	Entrevistas; reportes de tutoría.	Implementar acciones con enfoque de género; crear sistema de identificación de población vulnerable; capacitación en derechos humanos.
6	Infraestructura insuficiente para estudiantes con discapacidad.	Observación de infraestructura; reportes estudiantiles.	Diseñar infraestructura accesible; comité de inclusión; gestionar recursos para adecuaciones.
7	No existe un programa para gestionar apoyos a estudiantes vulnerables.	Informes de tutoría; entrevistas con coordinaciones.	Crear programa integral de apoyo; mecanismos de seguimiento; vinculación con apoyos estatales y federales.
8	Faltan procesos colegiados para seguimiento de rasgos de excelencia.	Reuniones académicas; revisión de reglamentos.	Sistema de seguimiento longitudinal; productos formativos por semestre; evaluaciones formativas.

9	No existen procesos formativos para habilidades digitales.	Evaluaciones de desempeño digital; encuestas estudiantiles.	Programa de alfabetización digital; capacitación en herramientas; actividades digitales evaluables.
10	Falta de acciones orientadas a innovación e interculturalidad.	Programas institucionales; análisis de pertinencia cultural.	Integrar interculturalidad en currículo; promover innovación; espacios de diálogo intercultural; visión institucional de innovación.

Indicadores 10, 11 y 12.

En relación con estos indicadores, como hemos señalado en los ámbitos anteriores, nuestros planes de estudio fueron diseñados desde hace 10 o 15 años en promedio, sus perfiles, malla curricular y contenidos de los programas no contemplaban de forma explícita ni sistematizada rasgos de los criterios establecidos por el SEAES, de ahí que no contamos con información para reportar en estos rubros.

Sin embargo, el proceso de autoevaluación desarrollado permitió obtener una visión clara, fundamentada y estratégica de la implementación del programa de la Licenciatura en Pedagogía. Este proceso reveló fortalezas importantes, pero también áreas críticas que requieren atención coordinada y decisiones colegiadas para avanzar hacia una formación más pertinente, equitativa y de calidad para los estudiantes.

En primer lugar, la revisión detallada de la práctica educativa evidenció que existen brechas entre lo normativo y lo operativo, destacando la necesidad de ajustar tiempos, procedimientos y expectativas académicas. Esto permitió reconocer que ciertas prácticas se han naturalizado sin análisis profundo, lo que limita las oportunidades de aprendizaje auténtico.

De igual manera, se identificó que los estudiantes obtienen un aprendizaje teórico pero con dificultades para trasladarlo a un plano práctico, lo que sugiere la urgencia de transformar las estrategias docentes hacia metodologías activas, integradoras y situadas en problemas reales. Este hallazgo confirma la importancia de diseñar experiencias que vinculen el pasado educativo con los retos contemporáneos, potenciando el pensamiento crítico y la capacidad de análisis contextual.

El diagnóstico también permitió reconocer que la resistencia docente al cambio constituye un obstáculo para actualizar programas, incorporar nuevas perspectivas y fortalecer la coherencia curricular. Esto abre la necesidad de acuerdos colectivos, espacios de capacitación y mecanismos de seguimiento para fomentar una cultura de mejora continua.

Asimismo, se confirmó una brecha significativa en la integración de TIC, metodologías activas y competencias digitales, tanto en docentes como en estudiantes. Esta condición impacta la calidad del aprendizaje y obstaculiza la innovación, lo que respalda la pertinencia de incluir acciones formativas y acompañamiento técnico.

En el ámbito institucional, se detectaron limitaciones en infraestructura, procesos de apoyo a estudiantes vulnerables, y mecanismos de seguimiento académico, lo que compromete la equidad y la inclusión.

Finalmente, este proceso da paso a la construcción de un plan de mejora colectivo, con la formación del estudiante colocada al centro.

Ámbito 4. Programas de investigación y posgrado.

Indicadores 13, 14, 15, 16

El nivel de posgrado en la unidad 122 está integrado por 3 programas de maestrías: Formación y Práctica Docente, Educación Básica y Educación Media Superior, el primero de ellos inició en 2000, y el más reciente en 2016. El programa de Doctorado en Investigación e Intervención Educativa empezó a operar en 2014. La maestría en Educación Básica se atiende en Acapulco, Ometepepec, Cruz Grande,

Ayutla y San Jerónimo; y la Maestría en Educación Media Superior en Acapulco y Ometepepec.

Tabla 6

Generaciones egresadas de los programas de posgrado de la unidad 122

Programas de Posgrado	Generaciones que han egresado
Maestría en Educación Básica	13
Maestría en Educación Media Superior y Superior	7
Maestría en Formación y Práctica Docente	ND
Doctorado en Investigación e Intervención Educativa	4

Los programas de posgrado que se imparten en la unidad están enfocados en tratar temas de la profesionalización de docentes, en el caso de las maestrías (MEB, MEMS, MFPD), y en la formación de investigadores-interventores en el caso del doctorado. En este último programa se abordan temáticas del contexto regional de inserción de la universidad, con la finalidad de proponer alternativas de comprensión y solución a las problemáticas abordadas. En las maestrías las temáticas de titulación se centran en problemáticas de la docencia y en las propuestas de mejora. Cada programa cuenta con condiciones de operación diferenciada, pero, esencialmente con condiciones que permiten alcanzar los propósitos curriculares.

En el rubro de la investigación, esta actividad recae principalmente en el núcleo del doctorado, quienes han venido realizando proyectos que se inscriben en líneas de investigación que se desarrollan como parte del marco curricular del programa. Actualmente las temáticas giran en torno a agendas de cambio social con tópicos como rescate de la memoria sobre la violencia política y las repercusiones sociales, resignificación de los espacios de vida en el contexto de

confinamiento por COVID; jóvenes universitarios en el contexto del consumo de redes sociales, y comprensión de procesos experienciales en profesores de nuevo ingreso al ámbito docente, potenciados algunos de ellos en publicaciones que reiteran alrededor de estas temáticas: aprendizajes en contextos de pandemia, comunicación y relaciones de género.

Así se refleja, por ejemplo, en el proyecto “Lugares, prácticas y archivos de la resistencia en México: las contranarrativas de la memoria”, que aborda el rescate y los reservorios sociales alrededor de las luchas colectivas, estudiantiles, obreras, campesinas, desarrolladas a partir de los años 60 del pasado siglo XX, con escenarios en diversos puntos del territorio mexicano. Por su parte, el proyecto “La resignificación de los espacios desde las vivencias de la profesionalización en situación de confinamiento”, indaga en las estrategias en el mundo de la vida estudiantil universitaria, el uso y recreación de los espacios de convivencia, como alternativas ante riesgos a la salud y la vida. A su vez, el proyecto “Jóvenes, redes sociales y otros etcéteras”, se propone poner de manifiesto los tiempos de inmersión, tópicos de interés, aplicaciones de interés personal, etc., con finalidades de diseño de propuestas de intervención mediante el uso de dispositivos digitales; entre tanto el proyecto “Los nuevos profesores en educación básica en el estado de Guerrero: acceso, permanencia, desarrollo”, explora procesos de construcción biográfica y de trayectorias profesionales de profesores noveles, a fin de documentar experiencias que deriven en el diseño de propuestas de acompañamiento en escenarios de prácticas concretas.

Estos proyectos y sus productos confinados a un núcleo de investigadores, devela la demanda de promover acciones que involucren a un grupo significativamente mayor, estructurando estrategias institucionales de incorporación paulatinas y comprometidas.

Como se puede apreciar, aun cuando las líneas y proyectos de investigación no aluden explícitamente a los criterios del SEAS sí podemos confirmar la presencia de estos en las investigaciones y publicaciones antes descritas. Confirmamos que algunos de los criterios establecidos en el SEAES están ausente o escasamente considerados.

El tema de la equidad social y de género, recién ha empezado a ser abordado en los programas de posgrado que opera la Unidad 122. La institución junto con todos sus programas activos precisamos de participar en acciones al respecto. El tema de la inclusión, por su parte, no se ha considerado como objeto de abordaje en los trabajos de investigación o intervención. En ninguno de los programas ha habido demanda puntual de ingreso de personas con alguna condición especial; y ciertamente, no estaríamos en estos momentos preparados para cumplir satisfactoriamente al alumnado que tuviera intenciones de ingresar a nuestros programas; resulta por tanto un espacio de desafíos a atender en el futuro próximo.

El asunto vinculado con vanguardia no ha sido un criterio atendido de inicio en el diseño curricular de ninguno de los programas de posgrado, dada la breve impronta en las políticas públicas actuales. Sin embargo, en los propios diseños se contemplaron acciones que ahora resultan futuristas al proponer al profesorado, en el marco curricular, el “manejo de enfoques teóricos metodológicos de acuerdo a las preguntas y objetos de investigación, con una perspectiva interdisciplinaria”, como sucede en el doctorado o en las metodologías participativas, en las maestrías. Lo mismo en cuanto a las pretensiones de egreso, al procurar en el logro del estudiante una formación que deje claramente manifiesta “una actitud estética que permita valorar las aportaciones de los lenguajes artísticos a los procesos educativos”. Por otra parte, no existen trabajos de investigación o proyectos que utilicen o cuestionen las contribuciones o efectos adversos de la inteligencia artificial en las prácticas y aprendizajes docentes.

La innovación social, a pesar de no haber sido atendida de origen en el diseño del plan de estudios, no obstante, se aborda como parte de la dinámica social y educativa misma, que se ejemplifican con proyectos de investigación que apuntan a promover agendas de cambio social, que hemos mencionado en líneas arriba. Ciertamente, como lo hemos expresado no están pensados en términos explícitos de transformación de las relaciones sociales, como plantea este criterio, pero, por los diagnósticos de partida, las comprensiones aportadas por cada uno de ellos, como por la fuerza institucional desde las que surgen, hay repercusiones de cambio plausibles.

De igual forma, el criterio de la interculturalidad no se incluye de modo explícito, y se erige en estos momentos como un desafío por incluir en los espacios de trabajo y acciones que promuevan el desarrollo de este criterio, en una atmósfera compartida y habitual.

En el renglón de la excelencia, particularmente las maestrías desarrollan metodologías centradas en la mejora de las prácticas, vigentes en años recientes en el ámbito de la formación de maestros. El doctorado, por su parte, cuenta con una planta docente que pone en práctica metodologías recientes en intervención en procesos de aprendizaje, al ser un propósito establecido en el perfil de egreso del estudiante, el manejo de enfoques teóricos metodológicos de acuerdo con las preguntas y objetos de investigación, con una perspectiva interdisciplinaria.

Ciertamente al no contar con un acervo biblio hemerográfico propio, el logro de este criterio se ve cuestionado. Sin embargo, el profesorado ha desarrollado un sistema de acompañamiento tutorial y de reuniones periódicas en las que se analizan los procesos de avance y en su caso las dificultades que puedan experimentar los estudiantes.

Un desafío claro de cara a los resultados de este diagnóstico es el diseño de un sistema de evaluación docente que revise la viabilidad de incorporar este criterio en futuros trabajos.

Buenas prácticas.

- Se desarrolla investigación, si bien concentrada en los docentes del doctorado, abordando tópicos que atienden temas de repercusiones sociales, así como publicaciones que reiteran y refuerzan alrededor de estas temáticas.
- Los programas de posgrado desarrollan enfoques que favorecen que los aprendizajes se vinculen con la comunidad, ya que las prácticas son situadas y bajo un enfoque problematizador, incorporando de forma integrada y transversal el compromiso con la responsabilidad social.

- En el caso de tres de los subcentros (El Rincón, Ayutla y Ometepepec, los principales demandantes de los programas de estudio proviene de comunidades indígenas.

Retos y acciones de mejora.

- Como se expuso de diferentes momentos del informe, sólo el programa de la MEB fue actualizado en el año 2022, quedando al descubierto que una tarea pendiente estriba en el requerimiento de la revisión de los posgrados restantes, a fin de responder a la realidad de los cambios educativos y de políticas actuales.
- Ninguno de los programas educativos ha sido evaluado por instancias externas a la unidad (SEAEs), para determinar áreas susceptibles de mejora.
- Si bien el profesorado de tiempo completo participa en programas de evaluación como el estímulo docente, no se han diseñado mecanismos que apliquen propuestas de mejora basadas en los resultados determinados por las evaluaciones de pares.
- No existen Cuerpos académicos, mediante los cuales se puedan potenciar las líneas o temáticas de investigación.

Ámbito 5. Institución

Indicador 17. Composición del personal directivo y administrativo.

La unidad 122 mantiene en su visión y misión, el espíritu de sus objetivos fundacionales, propiciar una formación y desarrollo profesional de la educación mediante programas de calidad sustentados en una rigurosa investigación educativa y actividades de difusión que atiendan los problemas del entorno y redunden en la producción de saberes y de prácticas que mejoren la educación, la sociedad local y nacional.

La licenciatura en pedagogía e intervención educativa, expresan su compromiso social, al contemplar diversos ámbitos y campos sociales con

necesidades diversas que demandan la acción de interventores y pedagogos para su solución y el empoderamiento de los actores locales. La LEPEPMI'90, aunque obsoleta en sus contenidos y en proceso de extinción, apunta a la atención y solución de problemas específicos que se enfrentan en el medio indígena en educación preescolar y primaria. Tales problemas derivan de la insuficiencia o ausencia de dominio del español de las poblaciones originarias, así como de las dificultades docentes para usar como punto de partida la lengua materna de los pueblos originarios o de la incompetencia docente en el dominio de alguna de las lenguas de la región.

La MEB y la MEMS expresan su compromiso social al: 1) sustentar el desarrollo profesional de los docentes en el examen y solución de problemas que afectan la formación de niños, niñas y jóvenes; 2) propiciar en los maestros, el desarrollo de comprensión y saberes que les posibilitan transformar sus prácticas y 3) al favorecer el desarrollo de capacidades en los NNyJ, para que desde los diferentes niveles educativos y edades escolares, aprendan a definir necesidades, comprenderlas y emprender acciones en colaboración para superarlas. Las tesis de los egresados de MEB, por ejemplo, están cargadas de evidencias de nuevas formas de ser y estar en el aula de maestros y alumnos, así como de revaloraciones de los padres del quehacer que experimentan sus hijos en las aulas, incluso en contextos bastante vulnerables.

El DIIE concreta su compromiso social, al escudriñar y crear conocimientos sobre problemas y buenas prácticas educativas locales que inciden en las posibilidades de lograr mejores aprendizajes en NNyJ. Así se expresa en los estudios publicados y en ponencias presentadas en congresos por estudiantes y profesores (Santana y Espinosa, 2017; Mercado y Espinosa, 2021; Secundino, 2019; Ramos y Espinosa; 2022; Secundino y Santana, año; Espinosa y Secundino)

Ciertamente el logro de estos compromisos con la mejora de la realidad social es variable y heterogénea, teniendo como referente los trabajos de titulación, tanto los orientados a formular propuestas, como los que llevan a cabo intervenciones de transformación social y los que se proponen construir conocimiento.

Son numerosos los trabajos de licenciatura que, a pesar de apoyarse en proposiciones teóricas y pedagógicas contemporáneas, persisten en propuestas y modos de intervención que desde hace décadas han mostrado su escasa pertinencia, por ejemplo, la alfabetización centrada en la decodificación. Es decir, se identifica una formación teórica de escaso impacto en las prácticas y realidades diversas del entorno educativo. No obstante, hay otros trabajos, también de licenciatura, en los que es evidente la puesta en acción de novedosas formas de entender y emprender un trabajo educativo que detona el interés de la población estudiantil, por indagar, explorar, aprender y resolver situaciones que les inquietan o que les afectan.

En los posgrados profesionalizantes es similar. En algunos casos se aprecia una visión técnica que limita el desarrollo profesional de maestros en servicio a la comprensión y puesta en juego de las demandas del currículum con el que trabajan. Aunque posibilitan mejoras en la enseñanza, estas responden más a su adecuación al modelo curricular, que a la atención de problemas devenidos del compromiso con lo social. En otro sentido, las prácticas promovidas y examinadas en otras tesis muestran que los profesores en servicio se involucran en el estudio de su realidad local, la identificación de problemas, el diálogo con la teoría y los desarrollos pedagógicos para la construcción de alternativas de trabajo y su concreción en el aula en las que no sólo se advierten cambios importantes en las maneras de involucrar y de propiciar en los estudiantes capacidades de aprendizaje para la indagación colaborativa para lograr propósitos comunes, más allá de las propuestas curriculares que atienden.

La heterogeneidad de logros en los perfiles de egreso en licenciatura y posgrado con respecto al compromiso social, expresan las secuelas de un trabajo aislado y fragmentado de la planta académica, de escasa comunicación y reflexiones compartidas sobre el trabajo realizado al interior de cada programa y entre los programas. Es urgente el emprendimiento de un trabajo colegiado al interior de cada programa, así como la apertura de espacios para la interlocución entre alumnos y profesores de los diferentes programas. Tales acciones, como ya se aprecia en algunos colectivos, pueden propiciar la discusión y la reflexión de lo

que estamos logrando en la formación de nuestros estudiantes, lo que revelan sus trabajos de egreso, sus distancias y cercanías con nuestras aspiraciones de construir saberes y prácticas educativas que mejoren la vida de la población y transformen formas de enseñanza poco efectivas.

Necesitamos asumir el trabajo colegiado como el principal motor del desarrollo profesional de la planta académica por sus posibilidades de alimentar procesos de coproducción de nuevas ideas y formas de enfrentar los procesos de formación y desarrollo profesional en el campo educativo, así como el principal eje que nos aseguraría desarrollar la formación de vanguardia con un mayor impacto social, inclusivo y de equidad. La profesionalización basada en acciones individuales, en la realización de cursos aislados y desvinculados de las prácticas que realizamos y los problemas que enfrentamos para formar los profesionales que aspiramos son de escaso impacto, solo sirven para acumular constancias, pero no impactan en modo significativo los procesos institucionales de formación profesional, producción de nuevo conocimiento y su divulgación.

En materia de investigación, buena parte de ella realizada en solo dos programas de posgrado, tiene un impacto social, en tanto que el conocimiento se genera desde la intervención sobre problemas que afectan o limitan la educación de los NNyJ de poblaciones más vulnerables del Estado de Guerrero. Las ponencias de congreso, artículos arbitrados y capítulos del libro aportan a la comprensión de los problemas estudiados, pero las publicaciones más recientes sobre todo dan cuenta de cómo, mediante ciertos saberes y prácticas, otros actores pueden atender y resolver problemas educativos similares en una diversidad de contextos educativos. Así lo evidencian de manera importante las ponencias elaboradas por los estudiantes y sus tutores de la maestría (MEB), en tanto autores o coautores de esos trabajos, que fueron aceptados para su presentación en el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Vargas y Espinosa, 2025; Casarrubias y Espinosa, 2025; Gallardo y Alcaraz, 2025).

No obstante, la investigación es una función escasamente desarrollada en la unidad. Es menester dar prioridad a los estudios que incluyen la intervención para la mejora social, el conocimiento así generado impacta doblemente a la mejora

social: el conocimiento se genera mientras se transforma el entorno y el conocimiento que se divulga, ilumina los procesos, los saberes y las prácticas que lo hacen posible y que otros podrían retomar.

La equidad social y de género está presente en las estrategias de cambio institucional, así como en la gestión de la unidad 122, aunque no forman parte de un plan o conjunto sistematizado de políticas intencionalmente promovidas. El equipo directivo de la sede, por ejemplo, está conformado por dos mujeres y un hombre; aunque en el caso de los subcentros es evidente el predominio de hombres sobre mujeres en la coordinación, hay solo una mujer coordinando un subcentro, Zihuatanejo, en los cinco subcentros restantes los coordinadores son hombres. Es posible que ello se deba a que en general son más los hombres que las mujeres en la plantilla de personal, aunque también pudiera conjeturarse que ambas cuestiones reflejan que hacia las costas y la montaña requiere impulsarse una política de género para propiciar una equidad para las mujeres en el ingreso de profesores a la UPN. Una cuestión de relevancia, sin embargo, es que la interculturalidad no constituye un obstáculo para ocupar un cargo directivo, es decir en los hechos se asume la diversidad como un componente social de nuestra realidad que, como los demás, puede enriquecer con la pluralidad de visiones, la mejor gestión y funcionamiento de la Unidad en los contextos de cada subcentro. No obstante, de los seis coordinadores de subcentros solo dos se asumen como indígenas o afroamericanos. En este sentido, considerando que sobre todo en la Costa Chica es evidente la diversidad cultural, será necesario dar mayor cabida a la interculturalidad en la designación de coordinadores de subcentros. El análisis evidenció también que la discapacidad de algún tipo no es un obstáculo para acceder a puestos directivos, el 22% manifestó tener algún tipo de discapacidad.

Indicador 18. Iniciativas, servicios y acciones de acompañamiento a los estudiantes.

Las acciones de acompañamiento estudiantil en nuestra Unidad incluyen acciones como prácticas profesionales, tutorías/asesorías, cursos extracurriculares,

coloquios, congresos, talleres. Todas estas tienen la finalidad de que los profesores proporcionen apoyos que requieren los estudiantes como parte de su proceso formativo y de que puedan comprender problemas de la realidad, así como diseñar y emprender acciones que contribuyan a su transformación con alto compromiso social y educativo. Aunque los estudios e investigaciones presentadas por el alumnado en diversos contextos no están sujetos a normativas estrictas sobre el uso del lenguaje incluyente, se promueve activamente el respeto en estos temas y la adopción de un lenguaje apropiado y no sexista.

Consideramos que de acuerdo con la misión y visión de nuestra institución proveemos con diversas y ricas iniciativas tanto en el acompañamiento a los estudiantes, como en la vinculación con la sociedad. El examen de las iniciativas de acompañamiento permitió identificar que tendemos a enfatizar cuestiones como la inclusión, la relevancia social y la excelencia. Es posible que estos énfasis se deban a la fuerza orientadora del lema de la UPN de formar para transformar la realidad social. No obstante, de acuerdo con las demandas sociales actuales requerimos fortalecer iniciativas de acompañamiento que apuntalen la innovación social como la equidad social y de género. Asimismo, en cuanto a la gestión institucional seguimos viendo una fortaleza en el compromiso con la realidad social y la excelencia, pero vemos que de un 33% a un 62% de nuestras iniciativas poco consideran aspectos tales como la inclusión, la equidad social de género, la innovación social y la interculturalidad. Nos preocupó advertir la ausencia de acciones de gestión cultural, por lo menos de acciones que conlleven la puesta en juego de alguno de los criterios que la sociedad actual demanda de las instituciones de educación superior. Esta es una gran área de oportunidad en la que debemos avanzar en el futuro inmediato.

Indicadores 19 y 20. Acciones para el desarrollo institucional.

Uno de los problemas fuertes en el ámbito de la gestión institucional es la falta de entrega formal y sistemática de la documentación institucional, financiera, bienes muebles e inmuebles en el cambio de administración. En este sentido, fue

imposible ubicar algún proyecto o plan de trabajo para dar cuenta de las acciones previstas y las realizadas institucionalmente, puesto que la administración actual asumió la gestión de la Unidad a fines de mayo de este año.

Procedimos alternativamente a recapitular las acciones cuya realización constatamos en los hechos. De aquí que los indicadores básicos 19 y 20, coincidan tanto en la cantidad de acciones previstas como en las efectivamente realizadas. De tal forma que en el análisis de la incorporación de los criterios transversales la distribución de las iniciativas numérica y gráficamente son las mismas.

Contempladas en su conjunto las acciones de gestión, destaca nuevamente el componente de compromiso social (40%) y el de inclusión (35%), sin embargo, a diferencia de las iniciativas de acompañamiento a los estudiantes el componente de excelencia tuvo muy poco peso (1%) al igual que el de interculturalidad. Es muy probable que estas acciones tengan que ver con la ausencia de iniciativas de gestión institucional orientadas a la mejora de los procesos académicos en la formación profesional de los estudiantes, de las condiciones para el estudio y para que la planta de profesores incremente sus competencias académicas y el empleo de las tecnologías con sus estudiantes.

Asimismo, pudiera ser que a ello contribuye la falta de acciones que difundan ampliamente las funciones de la universidad sobre todo aquellas que inciden en la mejora de realidades sociales particulares, de la enseñanza, de los aprendizajes de NNyJ, así como estrategias para la evaluación continua del ejercicio de la gestión de manera que se puedan advertir a tiempo los aspectos que se están descuidando en lo académico tanto en la formación profesional, la profesionalización, la investigación como en la vinculación y la divulgación.

A modo de cierre.

A lo largo del reporte se evidenció la importancia que cobraron en la reflexión diagnóstica los criterios del SEAES para identificar en los diferentes ámbitos la pertinencia y actualidad de temas centrales en nuestras funciones institucionales y académicas, tales como los perfiles y los programas de formación profesional,

nuestra profesionalización, los programas de posgrado, la investigación, la difusión cultural y la gestión institucional. En el análisis de cada ámbito fuimos planteando los principales logros, retos y acciones para la mejora. En este cierre destacamos dos cuestiones que nos parecen fundamentales.

Un aspecto destacado en el diagnóstico fue la importancia del trabajo en colegiado o academias como una vía que posibilita tanto la mejora continua de los programas, prácticas y procesos de formación y desarrollo profesional, como la profesionalización de los docentes, esto es, la coproducción de visiones y saberes compartidos en torno a la mejora de la formación y el desarrollo profesional.

Un reto en este sentido es institucionalizar y sistematizar los procesos incipientes del trabajo por academias semestrales en las licenciaturas, así como el que tiene lugar en los programas de posgrado.

La meta por lograr es que la sistematización de las propias reflexiones e iniciativas de mejora de la formación y desarrollo profesional generadas en academias y colegios de profesores propicien la producción de saberes que aporten a la mejor comprensión de la formación y el desarrollo profesional, así como al acopio de los saberes pertinentes. De esta forma impulsaríamos la investigación sobre nuestro propio trabajo y la publicación de trabajos académicos sólidamente contruidos con rigor académico desde la propia intervención para la mejora de nuestras prácticas y la formación profesional de nuestros estudiantes. Las academias y los colegios, en este sentido, serán una especie de incubadora de nuevos investigadores y de grupos de investigación. Ello posibilitaría crear condiciones para consolidar la práctica de investigación, lograr la obtención del reconocimiento de perfil PRODEP de profesores de nuestra Unidad y la conformación de cuerpos académicos.

Un reto de las academias y colegios será el de ir incorporando de manera más sistemática las demandas sociales actuales a la formación de profesionales expresadas en los criterios del SEAES tal como se fueron identificando en cada uno de los ámbitos examinados.

La implementación de procesos rigurosos y sistemáticos de seguimiento de estudiantes y egresados, hasta el momento ausentes en nuestras prácticas, nos la

plantemos como un reto que habrá de contribuir principalmente a monitorear la pertinencia y relevancia de nuestros programas y prácticas para diseñar, implementar y dar seguimiento a iniciativas de mejora. Pero también nos la planteamos como otra posibilidad para investigar y producir conocimiento valioso acerca de la formación y el desarrollo de profesionales de la educación.

En otro sentido, destacamos la necesidad de fortalecer los procesos de gestión institucional, atender las cuestiones de género y diversidad cultural en la designación de directivos, pero principalmente impulsar acciones que mejoren las condiciones para el estudio y el acompañamiento de los estudiantes de manera que atienda los criterios hasta ahora poco considerados en las acciones promovidas. Un reto es impulsar la conformación de bases de datos mejor estructuradas de profesores y estudiantes, así como la implementación de procesos de evaluación tanto de la docencia como de la gestión institucional desde una óptica que contemple los diversos ángulos que la realidad social contemporánea demanda de los nuevos profesionales, en forma similar a lo previsto en los criterios empleados por el SEAES.

Referencias.

- Casarrubias Giles, S. M. y Espinosa Tavera, E. (2025). Lectura y escritura en preescolar, desde una mirada sociocultural, a través de proyectos territorializados. Una experiencia metodológica de investigación-acción. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. México.
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) (2023). Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: SEP
- Gallardo Millan K. P. y Alcaraz Ávila U. (2025) La práctica docente en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. México.
- Martínez Flores C. y Espinosa Tavera, E. (2025). La reflexión docente del trabajo con la lectura, escritura y oralidad en preescolar. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. México.
- Programa Regional en colaboración UPN-Morelos-CRIM-UNAM. (2012). Plan de estudios Doctorado en Investigación e Intervención Educativa. México.
- Santana Salgado, M. L. y Espinosa Tavera, Epifanio (2017). El conocimiento sobre los alumnos en la organización y desarrollo de la enseñanza en la telesecundaria. Algunos saberes docentes. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Investigación Educativa. San Luis, Potosí. México.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1990). Plan de estudios Licenciatura en Pedagogía.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa. México.
http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional. (2009). Plan de estudios Maestría en Educación Básica. México.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Plan de estudios de la Maestría en Educación Media Superior. México.
<https://www.upn242.com/Portal/images/MEMS/DOCUMENTO%20BASE%20MEMS.pdf>

Vargas Orozco, F. A. y Espinosa Tavera, E. (2025). Proyectos que Motivan el Aprendizaje del Inglés en Estudiantes de Telesecundaria. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Investigación Educativa. Monterrey, N.L. México.