

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 5: La investigación curricular en México: La década de los noventas

Coordinadora: Ángel Díaz Barriga

304 páginas. ISBN: 968-7542-26-8.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO. LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

coordinador: Ángel Díaz Barriga

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación
Educativa, de la Subsecretaría
de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios
sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfin
Fuentes
Subsecretario en Educación Básica y Normal

Dr. Axel Didriksson
Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-26-8

Impreso en México

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.¹ En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

¹ Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.

actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.²

BALANCE PRELIMINAR

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario³ que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

² La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

³ Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión*: Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material*: Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos*: Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos*: Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades*: Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo*: Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones*: producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos*: entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio*: un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica*: redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación*: Identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se “impulsó el crecimiento de esta red académica” a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIE-CINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las “funciones desempeñadas por los equipos de trabajo”, se reportaron:

- *Productos*: Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión*: Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material*: Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos:* Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales “mecanismos de comunicación” el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que “las relaciones de colaboración se han mantenido” gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas “dificultades”:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos*: La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas*: Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes, ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización, especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización. Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del COMIE.* Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

ÍNDICE

Introducción	21
<i>Ángel Díaz Barriga</i>	
Investigación curricular. Definiciones previas	29
Ámbitos de producción del conocimiento e investigación curricular en México	30
1. Conceptualización de la esfera de lo curricular	33
<i>Ángel Díaz Barriga</i>	
Los estudios de carácter conceptual	35
La construcción de conceptos en la historia curricular	36
La aplicación de conceptos elaborados en el marco de otros campos al currículo	45
A manera de cierre	61
2. Desarrollo del currículo	63
<i>Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo</i>	
Propuestas y modelos innovadores o predominantes	68
Referentes teóricos y metodológicos del desarrollo curricular	87
Vinculación del campo de estudios sobre el currículo y su desarrollo con el campo de estudios sobre la enseñanza	97
Niveles de intervención y participación de los actores en el proceso de desarrollo curricular	100
Reformas y proyectos curriculares “sello” de la década	103
Principales tendencias y líneas de investigación en el área de desarrollo del currículo	115
Conclusiones	118

3. Currículum y formación profesional	125
<i>Concepción Barrón Tirado y Marisa Ysunza Breña</i>	
Introducción	125
Acercamiento contextual a la formación de profesionales	137
Evaluación de la calidad profesional	146
Perspectivas y tendencias curriculares para la formación profesional en México	148
Conclusiones	162
4. Procesos y prácticas curriculares	165
<i>Rosa María Torres Hernández</i>	
La perspectiva de los procesos y las prácticas curriculares	165
La investigación de procesos y prácticas en la década de los noventa en México	171
La dimensión del currículo como representación de acción	174
El currículo como acción interactiva y construcción de práctica y procesos	179
Conclusiones	204
5. La evaluación curricular en la década de los noventa	207
<i>Jesús Carlos Guzmán, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, Ramón Larrauri Torroella y José A. López</i>	
Contexto de la evaluación curricular	207
Tipo de documentos analizados	208
Criterios para la inclusión o exclusión de trabajos	210
Metodología del trabajo	211
Clasificación de los documentos	212
Eje uno: datos generales	215
Eje dos: tipo de producción y campos temáticos	220
Eje tres: enfoques metodológicos	231
Eje cuatro: continuidades y rupturas entre las décadas de los ochenta y los noventa	236
Conclusiones	241
6. Conclusiones	247
Bibliografía	259
Bibliografía general	259
Documentos	296
Bibliografía de apoyo	299

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR
EN MÉXICO
LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

AUTORES:

Ángel Díaz Barriga (coord.),
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Concepción Barrón Tirado,
Centro de Estudios Sobre la Universidad- UNAM

Jesús Carlos Guzmán,
Facultad de Psicología- UNAM

Frida Díaz Barriga Arceo,
Facultad de Psicología- UNAM

Ramón Larrauri Torroella,
Facultad de Derecho-UAEM

José Antonio López,
CIED-UDLA-Puebla

Elisa Lugo Villaseñor,
Instituto de Ciencias de la Educación-UAEMOR

Rosa María Torres Hernández,
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda,
Facultad de Filosofía y Letras-BUAP

Marisa Ysunza Breña,
UAM-Xochimilco

COLABORADORES:

Julio Valencia Maldonado,
UIC

Edgar Rodríguez,
UIC

Rosa Aurora Padilla
UNAM

Israel Villalobos
UAM

INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos sobre la investigación curricular en la década de los noventa es el resultado del trabajo colectivo del grupo base que se organizó a partir de la convocatoria del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para elaborar un estado de conocimiento sobre la investigación mexicana en el campo curricular. Después de una amplia convocatoria el grupo base quedó integrado por Frida Díaz Barriga Arceo (UNAM), Concepción Barrón Tirado (UNAM), Angélica Valenzuela (BUAP), Marisa Ysunza (UAM-X), Jesús Carlos Guzmán (UNAM), Rosa María Torres (UPN), José Antonio López (UDLA, PUEBLA), Elisa Lugo (UAEMOR), Ramón Larrauri (UAEM) y como coordinador del trabajo Ángel Díaz Barriga (UNAM). Asimismo, participaron Julio Valencia Maldonado, Edgar Rodríguez (UIC), Rosa Aurora Padilla (UNAM) e Israel Villalobos (UAM) como ayudantes de investigación.

La elaboración del estado de conocimiento sobre la investigación curricular de la década de los noventa significa, por una parte, una continuación del trabajo realizado en 1993 en el que se hizo una revisión y un análisis de la investigación educativa en los ochenta y sus perspectivas para los noventa. Por otra parte, representa un reto, ya que se requiere proponer una nueva estrategia que permita dar cuenta de las características y los derroteros que ha tomado el campo curricular en la última década, e incorporar los aportes que favorezcan el análisis y la comprensión de la investigación en este ámbito.

El estado de conocimiento del campo del currículo se encuentra centrado en mostrar la investigación que se generó en la década, la que denominamos ámbitos de producción del conocimiento e investigación curricular en México, que constituye el núcleo central del informe que presentamos.

Como estrategia operativa, iniciamos el trabajo con el acopio y análisis de la producción en investigación generada en nuestro país sobre el currículo en la década de los noventa. Algunos avances fueron presentados en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en Manzanillo, en 2001.

El eje del estado de conocimiento se organizó en cinco núcleos temáticos y su enfoque es eminentemente interpretativo. Partimos de reconocer que toda lectura requiere de una interpretación. Así, en la relación lector/texto se genera una dialéctica de intenciones entre las que tuvo un autor que se enfila por determinados rumbos y las de un lector que clava su mirada en ciertos sentidos y significados textuales. En ese encuentro de rumbos se construyen múltiples significados de un texto. De esta manera los capítulos que presentamos ofrecen el resultado de nuestro encuentro y selección de diversos textos en el campo del currículo. Mauricio Beuchot (1997), en sus estudios sobre hermenéutica expresa que la primera visión de la misma —la que se queda en la textualidad del texto— sólo lleva a una visión exegética, mientras que la segunda perspectiva —la que emana sólo del sujeto— puede llevar sólo a un subjetivismo. Es la interacción, es el encuentro entre aquello que el autor desea expresar y lo que el lector pregunta o alcanza a “leer”, que conforma una nueva red de interpretaciones, donde surgen no sólo nuevas formas de comprensión sino interrogantes, distintas perspectivas para comprender un hecho, en nuestro caso, la producción curricular.

De igual forma Beuchot (1997) reconoce que todo texto tiene su propia textualidad, la que emana de los términos en los que se encuentra escrito, esto es, la que es el resultado de la gramática y sintáctica en la que se encuentra estructurado. Sin embargo, cuando el texto forma parte de una lectura, cuando es objeto para otro, esa gramática se transforma a través del conjunto de interrogantes, conceptualizaciones e intereses que el lector le imprime en su acercamiento al mismo, ¿cuáles son las razones por las que se elige leer un libro o un artículo?, ¿qué es lo que resalta o parece importante en una lectura? Ciertamente que la respuesta se encuentra en esta dialéctica entre autor/texto/lector poblada de múltiples intencionalidades.

Más aún, en la sociedad de la información una lectura es una elección y toda elección implica una exclusión; esto es, se elige acercarse a un texto en exclusión de muchísimos más. La misma selección del conjunto de textos que recuperamos —reconociendo las limitaciones de la recuperación de documentos— no es suficiente, pues al trabajo de recuperación sigue uno de clasificación de cada documento, lo que obliga a reconocer en un marco categorial (tipo de investigación y ámbito temático) el trabajo identificado. Éste es un primer paso en la tarea de interpretación, reconocemos que una

característica intrínseca a las ciencias sociales es su carácter interpretativo, mientras que una actividad siguiente la constituye la construcción de cada uno de los capítulos que presentamos en este documento.

Esta construcción es el resultado de un análisis e interpretación efectuada por cada uno de los responsables del capítulo. Si bien inicialmente realizamos una discusión sobre la perspectiva a seguir colectivamente en la elaboración de este estado de conocimiento, la que nos permitió definir algunos acuerdos que dan unidad a este trabajo, también reconocimos que cada capítulo tendría que conformar sus categorías específicas, lo que permitiría una interpretación necesariamente construida con las múltiples dialécticas que entran en juego entre la visión colectiva que tiene un grupo de trabajo y la perspectiva específica de los autores de cada capítulo, esto es entre categorías globales de análisis y perspectivas particulares que emanan tanto del material recopilado como del marco conceptual de cada uno de los integrantes del grupo.

Así la elaboración de este estado de conocimiento refleja, simultáneamente, una unidad temática y una diversidad de abordajes resultado de los años de acercamiento al tema, los intereses (cognitivos), el conjunto de interrogantes y miradas que han acompañado a cada uno de nosotros en nuestra aproximación a lo curricular. De igual forma reconocemos que ciertos planteamientos, aproximaciones o formas interpretativas se encuentran ausentes, algunas porque han sido intencionalmente desechadas por no ser compartidas, ya que necesariamente una elección es una exclusión al mismo tiempo; mientras que otras perspectivas se encuentran ausentes porque es intelectualmente imposible “dominar” todos los enfoques, acercamientos y conceptualizaciones para el estudio del campo curricular. En el reconocimiento de esta complejidad elaboramos este informe.

Ello explica que en esta introducción presentemos el cuerpo categorial que en conjunto orienta todo el trabajo, mientras que al inicio de cada capítulo se precisan las categorías que permitieron tejer con mayor fineza el acercamiento a cada tema, de esta manera unidad y diversidad son los elementos que signan este trabajo. Reconocemos así que nuestras miradas, no son **la mirada**, como un universal absoluto, sino que son el resultado de esa dialéctica entre texto y lector que nos permite ofrecer la interpretación sobre los documentos recopilados que ofrecemos en cada capítulo.

Lejos estamos de considerar que nos encontramos frente a un campo disciplinar —el currículo— que tiene características unívocas, por el contrario reconocemos que en el mismo existen diversos posicionamientos que no sólo convergen sino que representan una lucha al interior del mismo campo generando tensiones, discusiones y polémicas, las que también buscan reflejarse a lo largo de estas páginas.

Reconocemos, asimismo, que el material que logramos recuperar fue el resultado de un esfuerzo de acopio de información, la gran cantidad y diversidad de textos revisados, las múltiples fuentes de consulta, el haber escudriñado la producción curricular en instituciones diversas ubicadas en varios estados de la república. Para esta recuperación física de documentos publicados (libros, reportes empíricos, bases de datos) usamos diversas estrategias, como: una revisión de varias bases de datos (ARIES, IRESIE, TESIUNAM), reportes de reuniones de la ANUIES, memorias de eventos académicos o tesis de posgrado. Por otra parte nos dividimos las principales revistas educativas de circulación nacional para realizar un rastreo físico de la producción curricular que se pudiese identificar en sus páginas. De igual forma, a través del correo electrónico, invitamos a todos los investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para que enviaran una copia de sus trabajos a la comisión. Con ello elaboramos una base de datos que fue colocada en una página de internet solicitando a la comunidad educativa nacional que la consultara y nos enviase los documentos que no estaban integrados a la misma.

El resultado de esta tarea nos permitió acceder a 719 documentos producidos durante la década. Este número es realmente significativo porque muestra un crecimiento exponencial en la producción académica del campo. El estudio realizado en 1993 (Díaz Barriga, A. *et al.*) nos permitió reportar 235 documentos, lo que significa que en el actual periodo se triplicó la producción de documentos. Si en 1993 consignábamos la existencia de 24 libros, para la década que analizamos el número se eleva a 60 de los cuales 38 fueron de autor (cuadro 1).

Los artículos publicados en revistas de circulación nacional se elevaron a 252, número que concentra el volumen mayor de trabajos recuperados y cuya relevancia radica en que las revistas en este periodo emplearon procesos de arbitraje más rigurosos, lo que significa que los trabajos que se producen en el ámbito curricular adquieren mayor rigor conceptual y metodológico a nivel nacional. En este rubro el número es ligeramente superior al que obtuvimos en la década de los ochenta, pues en ella pudimos identificar 180 artículos, esto significa un crecimiento de un tercio en este rubro. Muy significativos resultaron los 126 capítulos que pudimos identificar para este trabajo, la mayoría de ellos se encuentra en libros que, no necesariamente, se refieren al ámbito curricular. Este aspecto no fue reportado en la década anterior.

El trabajo actual se enriqueció con la recolección de otro tipo de documentos como tesis, ponencias y documentos internos. Muy relevante también fue el esfuerzo por recuperar 90 tesis. Tenemos clara conciencia de que este número se puede elevar significativamente si existiese una base de datos nacional en la que se registraran todas las tesis que se producen en el posgrado

nacional. Nuestra pretensión inicial fue sólo tener acceso a éstas, sin embargo tuvimos acceso a 3 de licenciatura y 3 de especialidad.

El número de ponencias fue de 121, mientras que obtuvimos 68 documentos internos. La ficha que corresponde a la captura de este material se encuentra disponible en la bibliografía de esta obra, así como en la página electrónica que hemos elaborado (gráficas 1, 2 y 3).

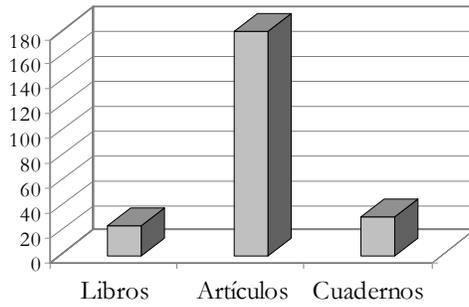
CUADRO 1
PRODUCCIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA
CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DOCUMENTOS*

		Concep- tualización	Desarrollo del currículo	Curríc. y formac. y profes.	Procesos y prácticas	Evaluac. curric.	Total
Tipo de public.	Libros	12	25	27	4	14	60
	Caps.en libros de autor y compilados	13	41	19	10		126
	Artículos de revista	17	59	96	30	24	252
	Tesis: Licenciatura			2	1		3
	Especialidad			3			3
	Posgrado	3	23	18	5	23	84
	Ponencias	2	35	21	6	66	121
	Doctos. internos**	2	26			28	70
Total de public.: 652		46 (6.39%)	209 (29.06%)	186 (25.8%)	56 (7.78%)	155 (21.5%)	719
Tipo de produc.	Ensayo con referente teórico y/o empírico	50	49	60	10	13	248
	Reflex. sobre el tema		4	42	2	9	81
	Report. de investig.		36	54	34	34	163
	Report. de intervención o experiencia		12	16	12	74	44
	Propuestas y modelos curriculares		114	14	58		183

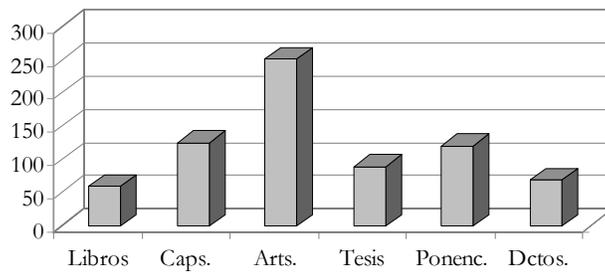
* Los documentos que se retoman en cada tema para su análisis pueden repetirse, esto es, un documento puede ser empleado en el primero, tercero y cuarto temas (columnas en el cuadro). Por esta razón no hay una coincidencia entre este cuadro y las cifras que presentamos previamente.

** Incluye documentos referentes a evaluaciones de planes y programas.

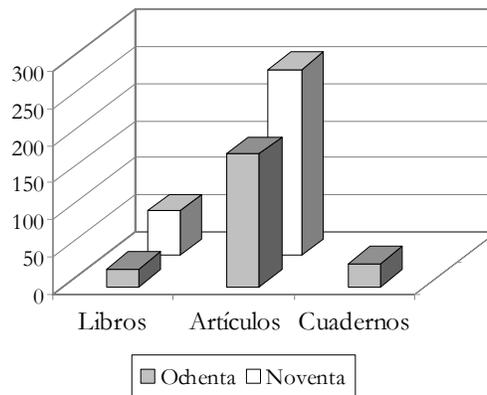
GRÁFICA 1
PRODUCCIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA



GRÁFICA 2
PRODUCCIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

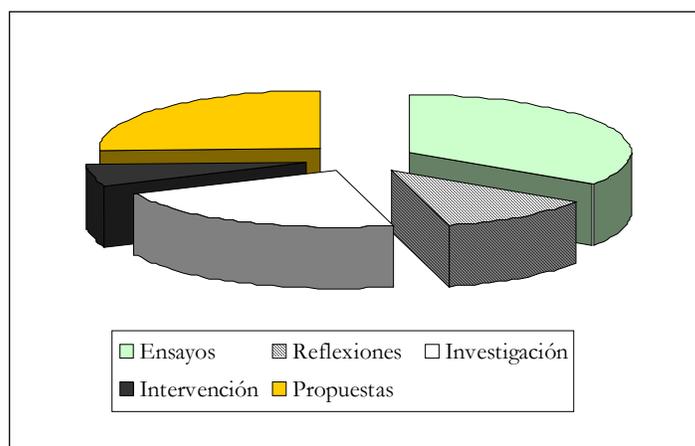


GRÁFICA 3
DIFERENCIA DE LA PRODUCCIÓN CURRICULAR ENTRE LAS DOS DÉCADAS



Los documentos obtenidos fueron objeto de una clasificación inicial con la finalidad de determinar el tipo de investigación curricular que se realiza preferentemente en el país. Para ello establecimos cinco categorías de clasificación. Ensayos con referente teórico, reflexiones sistematizadas, reportes de investigación con referente empírico, sistematización de experiencias de intervención curricular y elaboración de modelos. A partir de esta clasificación identificamos que 35% de la producción curricular (248 documentos) se realiza por la vía de los ensayos, a ello hay que añadir 25% (183) que corresponde a elaboración de modelos y propuestas curriculares. De esta manera una cuarta parte de los trabajos publicados responden a esta dinámica. Ello permite afirmar que el campo del currículo en el país se encuentra centrado en la problemática de los planes y programas de estudio, aunque algunos ensayos pudieran versar sobre otras temáticas como currículo vivido o currículum como práctica escolar. La sistematización de experiencias de intervención 44 trabajos (6.1%) y las reflexiones sobre el campo 81 documentos, (11.3%) ocupan un segundo lugar en el tipo de indagación curricular, en ambos casos no se va más allá de 20%. Mientras que el ámbito que se mantiene bastante deprimido en el desarrollo del campo es el de las investigaciones con referente empírico, sólo obtuvimos 9 de 163 reportes de investigación (22.6%). Es en este rubro donde será conveniente impulsar esfuerzos en la década que empieza (gráfica 4).

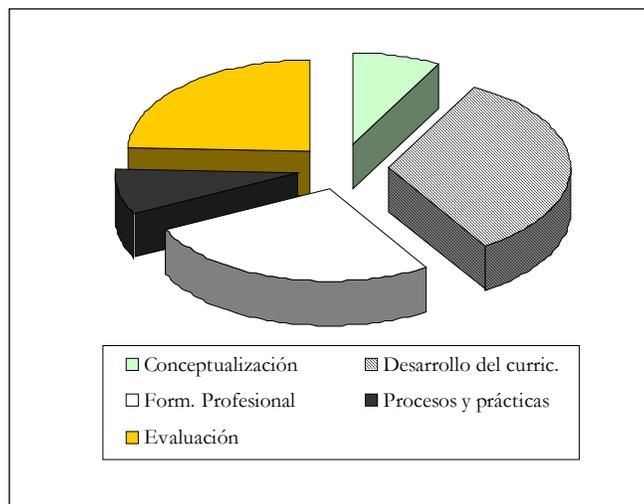
GRÁFICA 4
TIPO DE PRODUCCIÓN CURRICULAR EN LOS NOVENTA



Si, por otra parte, atendemos al peso que cada una de las temáticas en las que organizamos este estado de conocimiento tuvo en la producción curricular, encontramos que tres temas capturaron el interés de la producción curricular, esto es de 652 documentos, 29% (209), se dedicaron a estudios sobre el desarrollo curricular, a formación profesional 25.8% (186) y a evaluación curricular 22% (155). Ciertamente ello obedece a la vinculación existente entre la investigación curricular y las necesidades institucionales de resolución de problemas vinculados con lo genéricamente denominado “diseño de planes y programas de estudio”. Aunque debemos reconocer que no necesariamente en cada uno de estos estudios se elabora una propuesta de acción o de toma de decisión. Un lugar marginal, desde el punto de vista cuantitativo, tienen los estudios conceptuales en relación con el currículo que ocupan 6.39% (46 documentos) y los referidos a procesos y prácticas que fueron 56 documentos (8%).

Un señalamiento se impone en esta elaboración, el total de documentos empleados en la elaboración de los capítulos fue de 652. Esto significa que algunos —los menos, 9.3% esto es, 67— fueron incorporados a la base de datos, pero no fueron trabajados en ninguno de los capítulos.

GRÁFICA 5
TEMATIZACIÓN EN LA PRODUCCIÓN CURRICULAR
EN LOS NOVENTA



Muchas otras consideraciones se podrían efectuar sobre la cantidad de documentos recuperados y las tendencias que muestran. Como un intento de síntesis podemos afirmar que la producción curricular en México muestra un proceso de consolidación que se ratifica por el elevado número de trabajos publicados en el campo, que el número de libros de autor fue muy significativo, que existe una dificultad para acceder a todo lo que se publica, en particular en el ámbito de las tesis de posgrado, al no existir un banco nacional que las registre. Sobresale que los investigadores optan por modelos de investigación centrados en los ensayos con referente teórico, en la sistematización de experiencias y en la elaboración de modelos, queda pendiente el desarrollo de trabajos de investigación con referentes empíricos. Existe una marcada producción en temáticas que están vinculadas con las necesidades institucionales.

INVESTIGACIÓN CURRICULAR. DEFINICIONES PREVIAS

Buscamos vincular el estado de conocimiento de la década de los noventa con el trabajo realizado previamente (Díaz Barriga *et al.*, 1993 y 1995)¹ buscando dar un sentido de continuidad al trabajo realizado en el balance de la situación actual del campo.

Para orientar la interpretación del material obtenido realizamos una revisión de algunos reportes internacionales como el *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson, 1996), *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards* (Eurydice, 1999), así como los artículos “Discourse, rationality, and educational research: A historical perspective or RER” (Franklin, 1999), “Situación de la investigación curricular: balance de una década” (Hameyer, 1993), entre otros. Con estos elementos partimos de reconocer la existencia de diversas formas de interpretar la investigación curricular debido, entre otras cosas, a las distintas acepciones que se conceden al término currículo, que se caracteriza como polisémico y vinculado a diversas tradiciones de investigación, disciplinas, teorías y comunidades de investigadores. Consideramos importante realizar un abordaje amplio y

¹ En el estado de conocimiento anterior (1993) utilizamos la perspectiva de *paradigmas o programas de investigación* (las propuestas de autores como Lakatos, Shulman). Mientras que en el trabajo actual exploramos diversas opciones tales como el concepto de modo de producción de Gibbons o el de ámbitos temáticos, problemas o rupturas de Franklin. Finalmente, acordamos unas categorías generales referidas a una definición de la investigación curricular y otra referida a cinco ámbitos temáticos.

plural, pero a la vez riguroso del campo, con la meta de recopilar lo más significativo de la producción generada en la década de los noventa tomando como referencia básica tres posibilidades en la investigación curricular, que ya habíamos conceptualizado previamente (Díaz Barriga *et al.*, 1993 y 1995). Éstas fueron construidas haciendo una reformulación muy libre de la discusión que realiza Durkheim (1979) sobre la constitución de la pedagogía y las ciencias de la educación:

- a) *Investigación básica o conceptual*, que tiene como objetivo realizar construcciones teóricas sobre el campo del currículo y sobre los ámbitos que éste abarca.
- b) *Investigación con referente empírico* que, por un lado, se interesa en el análisis de las manifestaciones y efectos de diversas acciones y proyectos de investigación referidos a la esfera de lo curricular (desde diversas disciplinas y múltiples ópticas conceptuales) y, por el otro, incluye metodologías propias para el estudio de diversos temas curriculares.
- c) *Intervención o reflexión sistematizada de experiencias curriculares sobresalientes* en la década pasada. Este rubro posibilita una articulación entre casos prácticos y fundamentos conceptuales de los mismos.

Esta clasificación constituyó nuestro primer conjunto de categorías para valorar el tipo de material identificado (ensayo con referente teórico, reporte de investigación, propuesta y modelos curriculares, reporte de intervención o experiencia curricular y reflexiones). En un segundo término incorporamos un identificador que permitiera ubicar el tipo de publicación empleada (libro, tesis de grado o posgrado, artículo, capítulo de libro, ponencia), así como el nivel educativo al que se refiere el trabajo identificado (básica, media superior, superior, posgrado, general). De igual forma se sugirió que cada tema o ámbito de producción de los cinco que definimos estableciera las principales líneas conceptuales que orientasen la interpretación del material seleccionado.

ÁMBITOS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO

Utilizamos el término ámbitos de producción curricular como resultado de un ejercicio doble. Por una parte varios reportes internacionales nos sugerían esta posibilidad, mientras que por la otra la misma recuperación del

material nos invitaba a pensar que cinco grandes temas nos permitían realizar una organización lógica del material que nos condujera a una mejor interpretación de la producción curricular. Estos ámbitos o grandes subtemas son los siguientes:

- a) *Conceptualización de la esfera de lo curricular*: se analiza cómo se concibió al currículo y conceptos afines, los abordajes teóricos y disciplinares que se emplearon en la teorización curricular, así como una valoración epistemológica de lo producido, buscando dar cuenta de las perspectivas filosóficas, así como de los referentes empleados desde las perspectivas de la didáctica, aprendizaje, educación o sociedad subyacentes referidos al currículo. Particularmente se estudiaron libros y artículos donde se proponen teorías o principios acerca del currículo, se contrastaron enfoques curriculares, se revisaron los documentos que tratan de hacer una reconstrucción histórica del campo.
- b) *Desarrollo del currículo*: trata de identificar las principales tendencias y modelos bajo los cuales se orientó el diseño y operación de los proyectos curriculares en la década. Incluye cuestiones vinculadas con la planeación, la selección y organización de contenidos curriculares, propuestas innovadoras o predominantes para la elaboración de planes y programas, tendencias que pretendieron innovar el campo como flexibilización, diseño por competencias, formación metacurricular, entre otras.
- c) *Procesos y prácticas curriculares*: revisa la producción que da cuenta de la diversidad de procesos (afectivos, cognitivos, ideológicos, intersubjetivos, de interacción social, de construcción de identidades, etcétera) que ocurren en el aula o la institución educativa y se relacionan directamente con el currículo, o bien destacan las ideas y vivencias de los sujetos o grupos en relación al mismo. Es un ámbito que puede fácilmente entrecruzarse con didácticas específicas, procesos de enseñanza-aprendizaje o sujetos de la educación, así que se trató de decantar y enfatizar lo propiamente curricular.
- d) *Currículo y formación profesional*: principalmente recoge propuestas y estudios de diverso tipo acerca de cómo se concibió el diseño del currículo, la formación de profesionales, el estudio de las profesiones o el seguimiento de los egresados, desde la perspectiva curricular.
- e) *Evaluación curricular*: ante la sobredeterminación de las funciones de evaluación en la década, hay que analizar las principales tendencias al respecto, modelos, propuestas o enfoques de la evaluación aplicada al

terreno de lo curricular. Se estudian las tendencias que tiene la evaluación en el ámbito del currículo, la forma cómo la presión para realizar actividades de evaluación, dificulta el desarrollo conceptual del campo.

El libro que presentamos es el resultado de una alta dedicación del grupo de académicos que asumió la responsabilidad de realizar esta investigación. El estudio está elaborado en una forma grupal, aunque cada uno de los autores firma la parte de la que se responsabilizó, en grupo se discutió, analizó y conformó la estructura general de conceptos que orientaron la investigación, de igual forma se asignaron tareas para la recuperación de materiales, todos los capítulos fueron discutidos ampliamente en las distintas sesiones de trabajo. Ello requirió que realizásemos una reunión de trabajo cada quince días. Para varios de los académicos significó trasladarse a la ciudad de México. El esfuerzo que subyace es muy grande, consideramos que nos permitió ofrecer un documento que parte de una visión analítica integrada y que ofrece una importante visión de la situación en la que se encuentra la investigación curricular en el país.

Ángel Díaz Barriga
Coordinador

CAPÍTULO 1

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESFERA DE LO CURRICULAR

Ángel Díaz Barriga

Desde hace varios años de manera coloquial se emplea la expresión “teoría curricular”, expresión difícil de sostener cuando se realiza una disección de las diversas elaboraciones en el campo del currículo tanto desde un análisis de la estructura epistémica de dichos desarrollos, como de una revisión de su capacidad de explicación/comprensión² de un objeto de estudio determinado. Primero debemos reconocer que la estructura de tales elaboraciones no puede concebirse como una teoría en el rigor mismo del término, la debilidad del armazón conceptual y la dificultad de establecer una predicción es evidente; mientras que en segundo término su capacidad de ofrecer una explicación/comprensión de un objeto de estudio se diluye, precisamente, por lo difuso del objeto de estudio de lo llamado curricular, el plan de vida o el plan de formación, el recorrido curricular o lo vivido en la

² La noción explicación se encuentra vinculada con la teoría de la ciencia que postula la explicación como una relación causal entre diversas variables, esta relación puede ser compleja en el sentido que lo postula recientemente Morin; por su parte la teoría del conocimiento prefirió la denominación comprensión para reconocer que en el caso de las ciencias humanas la comprensión busca ofrecer un marco interpretativo para hechos humanos ciertamente complejos. Cfr. Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.

formación atiende dimensiones socioeconómicas, políticas, institucionales y las genéricamente denominadas psicopedagógicas y didácticas creando una dificultad para la construcción del campo. La polisemia del concepto o su disolución finalmente reflejan lo complejo que es lograr un desarrollo categorial en el ámbito de lo curricular. En este sentido no podemos emplear el término teoría curricular, por ello preferimos emplear la denominación conceptualización curricular con la finalidad de establecer categorías, conceptos y desarrollos que orienten la práctica para ordenar y dar sentido al debate en esta disciplina.

En este capítulo seleccionamos dos tipos de trabajos que responden a esta orientación: los que buscan un desarrollo “teórico” general o específico de un tema del campo curricular, así como los que atienden a reconstruir la historia de esta disciplina. Por conceptualización entendemos aquellos desarrollos y aportaciones que tienen como finalidad fundamental lo que genéricamente se puede denominar el campo curricular o un segmento o parte del mismo, mientras que los estudios de reconstrucción histórica tienen como meta estudiar la evolución del campo del currículo sea desde su surgimiento como disciplina de las ciencias de la educación en los albores del siglo XX como su evolución en el caso mexicano.

En una primera aproximación a los documentos recabados desde estas perspectivas necesitamos reconocer que no todos los que encontramos tienen un desarrollo consistente. Identificamos textos que podrían ser clasificados como aportaciones originales, rigurosas al campo curricular, frente a otros de menor calidad, algunos que muestran significativas deficiencias en el manejo riguroso de las teorías empleadas, la consistencia metodológica, así como en las técnicas y estrategias empleadas y/o las teorías o modelos de interpretación adoptados tienen importantes inconsistencias.

De igual forma encontramos elaboraciones sugerentes, que dada su presentación (un número de páginas reducido o responder a una comunicación en un congreso) o la cantidad de temas que pretenden abordar reflejan una incipiente elaboración del tema. Esto debe constituir un llamado para cuidar este aspecto tanto en los artículos que se publican como en las ponencias que se presentan en diversos eventos.

La producción en esta línea de investigación no es muy abundante e incluso no toda es de calidad. Sin embargo, pudimos identificar del conjunto que fueron seleccionados en la base de datos 6 libros de autor, 6 libros compilados, 8 capítulos en libros coordinados, 17 artículos de revistas, 2 ponencias y 2 documentos internos. En todo caso es conveniente tener presente que en varios casos se trata de académicos que llevan varios años

reflexionando sobre la problemática curricular, representan diversas tradiciones y escuelas de pensamiento.

LOS ESTUDIOS DE CARÁCTER CONCEPTUAL

En primer lugar nos referiremos a aquellos documentos cuyo interés intelectual es realizar una construcción conceptual del campo del currículo para realizar un análisis de las formas y aportaciones en las que se realizaron diversas elaboraciones en relación con el campo curricular, retomamos las categorías que a finales de los años sesenta formuló Jamous³ para la sociología. Reconociendo que existen desarrollos *a priori* y *a posteriori*.

Estos dos conceptos ofrecen elementos para estructurar la conformación teórica de un campo de conocimiento, a partir, en el primer caso —epistemología *a priori*— de la aplicación de conceptos y/o categorías desarrollados en el ámbito de una disciplina originaria, pero que son trasladados a otro campo de conocimiento, por ejemplo, conceptos desarrollados en la psicología o la filosofía aplicados al caso del currículo.

Mientras que la epistemología *a posteriori* es el resultado de analizar la estructura categorial o conceptual que ha logrado una disciplina. En este caso la pregunta que orienta el trabajo de análisis es, ¿qué conceptos que dan cuenta de lo curricular han sido elaborados en el mismo campo? Lo que significa reconocer un desarrollo interno al campo curricular para posteriormente —de ahí su denominación— determinar el valor y rigor conceptual de la disciplina estudiada.

Esta perspectiva no necesariamente se opone a una visión interdisciplinaria,⁴ precisamente el campo curricular quizá sea un ejemplo de ella, donde la vinculación de conceptos de varias disciplinas dan paso a la conformación de un nuevo campo de conocimientos, en nuestro caso el currículo.

³ Jamous, H. (1968) “Epistemologie Sociologique”, en *Cahiers Semestriels*, núm. 6, París : Antropos (trad. Teresa Pacheco M. y Ricardo Sánchez P.).

⁴ Varios especialistas en interdisciplinaria manifiestan que un escenario de la misma es la conformación de una nueva disciplina como resultado de la interacción de conceptos que provienen de disciplinas madre. Un caso arquetípico de ello es la bioquímica, disciplina que se diferencia de las dos que le dieron origen. Algo similar acontece en el campo curricular que se nutre, desde su inicio, con conceptos que proceden de otros ámbitos. Ciertamente lo curricular no puede restringirse a planes y programas de estudio, sin necesariamente excluirlas.

En este sentido consideramos que la investigación sobre la conceptualización de la esfera de lo curricular refleja formas de trabajo que se pueden ubicar en ambas epistemologías.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS EN LA HISTORIA CURRICULAR

En el caso de la epistemología a posteriori encontramos trabajos que analizan la estructura conceptual del campo del currículo, una característica que marca este tipo de elaboraciones consiste en analizar la producción curricular existente, en particular, la que dio origen a esta disciplina.

En este tipo de trabajos sobresalen diversas publicaciones de Furlan que se materializaron en libros, en particular *Ideología del discurso curricular* (1997), este texto tiene como propósito central “analizar los discursos racionalizantes” (Furlan, 1997:22) que influyeron el debate curricular en México en la década de los setenta. El libro responde a una reformulación de la tesis doctoral del autor, está compuesto de dos secciones: una reconstrucción contextual del proyecto de modernización de la educación superior mexicana de los años setenta y, a la vez, una reconstrucción histórica del campo del currículo en la primera mitad del siglo en Estados Unidos; mientras que la segunda parte, la que ofrece específicamente un análisis de la producción curricular a partir de un “análisis categorial” en cuatro ejes: la necesidad de planificar, los modelos de planificación y de práctica docente, los modelos de gestión y los valores en el campo del currículum.

Para la realización de esta actividad, Furlan eligió diez libros que reunían determinados requisitos, entre ellos: ser de autor, elaborados en relación con un modelo o procedimiento técnico, por su extensión excluyó dos libros al considerar que la misma dificultaba el análisis que se pretendía, ellos fueron el libro de Hilda Taba *Elaboración del currículo* (1974) y el de Saylor-Alexander *Planeamiento del currículo en la escuela moderna* (1970). Más allá de que el primero tuvo un impacto fundamental en el debate nacional.

De esta manera el autor analizó los textos de Doll, Johnson, Tyler, Christine, Hauenstein, Briggs, Chadwick, Gagne-Briggs, Kemp y Popham-Baker. Interesante resulta observar que mientras varios de los primeros explícitamente fueron traducidos bajo la conceptualización de currículo *El mejoramiento del currículum*, *Currículum y educación*, *Principios básicos para la elaboración del currículo*, etcétera, los cinco últimos están referidos a temas instruccionales: *Manual para el diseño de la instrucción*, *Tecnología educacional para el docente*, *La planificación de la enseñanza*, *Planeamiento didáctico*, y *Planeamiento de la enseñanza*.

En relación con las justificaciones que llevan a proponer la *necesidad de planificar* Furlan reconoce que en casi todos los textos “se ofrece una metodología de planificación” (1997:159), sin embargo el análisis del tema obliga a desprender diversos ejes para reconocer las argumentaciones que permiten justificar las tareas planificadoras, así como las significaciones que construyen a partir de esta idea. Los argumentos pueden ser teóricos, tecnológicos o prácticos, mientras que la tarea de la planificación es depositada de diversa forma en: alumno, maestros, directivos, demandas externas a la escuela. Furlan (1997) reconoce diversas necesidades como elementos que justifican la planificación, Tyler “parte del supuesto de que las escuelas tienen que poner en marcha un currículo planificado”; por su parte Johnson no asume un método rígido de planificación, ya que los que se emplean a nivel nacional pueden resultar impropios para una escuela, de ahí que considere que una eficaz se realiza en las escuelas. Mientras que para Doll, las diversas formas de planificación son el resultado de un perfeccionamiento histórico en el campo del currículo, así evita lo incidental o lo inconveniente, los planificadores se encuentran en una estructura centralizada o descentralizada del sistema escolar, pero también reconoce que los maestros intervienen en algún nivel. A partir de ello, Furlan (1997) analiza las argumentaciones de los autores más vinculados con una teoría instruccional.

Más complejo resulta el desarrollo conceptual de la segunda categoría, la gestión curricular. Esta noción “implica formulaciones respecto de la participación, la organización, las estrategias para el cambio.... [con el fin de] facilitar la existencia del currículum como proyecto que articula, da coherencia, y en algunos casos homogeiniza las diversas prácticas sociales que se suceden en la escuela” (Furlan, 1997:187). Varios subtemas se abren a partir de estas categorías, tales como: sujetos, métodos para el cambio, la formación de los docentes.

En relación con los sujetos reconoce que “todos los textos coinciden en que la gestión moviliza la participación de diferentes personas que cumplen roles específicos” (Furlan, 1997:191) Persiste una intención normativa recorriendo caminos diversos. Para Doll el cambio escolar “se gesta por diversas personas dentro y fuera de la escuela, cada generación de maestros, alumnos y legos tiene la obligación de perfeccionar la educación” (Furlan, 1997:192), en particular dedica un capítulo para reflexionar sobre los papeles que juegan las personas y organizaciones ajenas y pertenecientes a un distrito escolar, así como la relación entre profesionales y legos y, buscando un equilibrio, propone dos planos organizativos: un comité central que investiga las necesidades del currículo y comités específicos para

cumplir una función particular. Johnson y Tyler se encuentran cercanos a esta posición, el primero reconoce la historicidad de la participación, mientras Tyler plantea como participantes de la gestión a las autoridades, los especialistas en asignaturas y el diseñador curricular. En las escuelas grandes sugiere que se establezcan comisiones especiales.

En una posición extrema se encuentra el libro que elaboraron los autores Christine (CH y D) en el que se considera que corresponde a los maestros responsables de cada curso la elaboración del currículo, buscando coordinar los cursos entre sí, entre toda la escuela y con el sistema. Un psicólogo puede ayudar a los docentes en la tarea de redactar objetivos eficientes y las secretarías se encargarían de la transcripción de informes de las reuniones, propuestas, informes y borradores. Para ello los autores dedican cuatro capítulos a justificar cómo los maestros deben prepararse para ello.

De riqueza singular resulta el debate de la temática de los valores en el ámbito del currículo. En este caso la discusión se desagrega en un abordaje general y uno específico. El general se encuentra en los libros de Tyler, Doll y Johnson. Estos autores enfatizan que en la construcción curricular se debe atender, en primer término, a los “fines de la escuela”. Éstos responden a las expectativas que la sociedad tiene sobre la función que debe cumplir la educación. En el caso de Tyler estos valores deben ser revisados con el apoyo de “la filosofía”, mientras que Doll y Johnson enfatizan en la vinculación de estos valores con la cultura. Doll manifiesta que ante los vertiginosos cambios que se experimentan actualmente, el maestro “debe poder apoyarse en valores establecidos”. En este reconocimiento de una “crisis social” se puntualiza que corresponde a la escuela y a los maestros realizar una “adaptación para la vida” (Johnson y Hauenstein), mientras que en particular los docentes harían tal articulación.

Varios temas emergen en el caso de lo específico: *a)* valores y crisis, *b)* democracia, *c)* tradición vs. moderno y *d)* ciencia y progreso. En este punto el autor da cuenta de un conjunto de posiciones que en orientan los procesos de elaboración y práctica curricular. El proyecto curricular que incluye y expresa el escolar y el educativo, requiere atender a este conjunto de valores. Más allá de las posiciones particulares de cada uno de los autores.

Furlan concluye que una mirada histórica de la construcción del campo curricular permite vislumbrar un pasaje del pragmatismo al predominio de un paradigma “tecnocrático” (Furlan, 1997:306), tema en el que coincide también Díaz Barriga (1994:20). De igual forma se reconoce una serie de sustituciones que se dan en la conformación teórica del currículo, entre ellas se encuentra la sustitución de fines por problemas técnicos relativos a

la formulación de objetivos comportamentales, sustitución que quizá hoy pueda ser más amplia al referirse a una dimensión técnica del currículo; sin embargo, debemos reconocer la necesidad de la “intervención” como un imperativo categórico del campo general de la educación y específico del ámbito curricular, en este sentido también se requiere eliminar un cierto halo negativo a la dimensión técnica. Díaz Barriga (1997) enfatiza la necesidad de restablecer una articulación entre lo teórico y lo técnico.

Otros temas pueden considerarse en esta perspectiva de una epistemología *a posteriori*. Entre ellos se ubican el reconocimiento de la polisemia (Furlan, Díaz Barriga) que subyace al “concepto curricular”, ciertamente que esta idea se venía trabajando con claridad desde la década anterior, Pansza (1987) ya había realizado esta enunciación. Lejos de ser un término que permita identificar con claridad el objeto al que hace referencia, los diversos autores le van asignando un sentido muy singular al mismo, de suerte que puede ser entendido como una teoría de la escuela o de lo escolar, en algunas expresiones se le llega a situar en el plano de una teoría educativa. En otro sentido el término remite a un proyecto institucional y su expresión en los planes de estudio, de esta manera las instituciones educativas cuentan con un currículo o con un plan de estudios por medio del cual ofrecen una formación, sea de un nivel escolar específico —primaria, secundaria, bachillerato o licenciatura— o sea de una formación particular —abogado, médico, contador, etcétera—.

Furlan denominó al currículum institucional, como formal, resulta innegable que esta visión surge de los pioneros del campo curricular como Bobbit y Charter. Sin embargo, otra perspectiva, la que concibe al currículo como una experiencia educativa —vivido en términos de Furlan— se ha impuesto a lo largo de los últimos años. Ya en el estudio que elaboramos en 1993 (Díaz Barriga, *et al.*) se identificó la riqueza con la cual esta perspectiva se estaba desarrollando en nuestro medio, dando paso a incorporar el concepto de currículum oculto, término acuñado por Jackson (1968) para reconocer una serie de aprendizajes que se promueven y se dan en la relación escolar que no son intencionados, pero que además no hay conciencia de su existencia; de igual forma se encontró un conjunto de acciones escolares que guardan mayor relación con la experiencia que se produce en el salón de clase, experiencia muy vinculada con la interacción de maestros y alumnos, en situaciones específicas frente a contenidos y formas de enseñanza también específicas. Estas situaciones que dan cuenta de lo experiencial fueron concebidas como currículum en proceso.

En su momento señalamos que mientras las primeras denominaciones diluyen la frontera entre currículo y teorías educativas y de la escolarización

(incorporando en varias perspectivas visiones económicas y sociológicas), las segundas concepciones llevan a que el campo curricular se encuentre tocando conceptos de teorías institucionales, sociología de las profesiones y economía de la educación; por otra parte la perspectiva procesual llega a fundir el campo curricular con la didáctica y las teorías instruccionales. Esta polisemia del concepto currículo produce “una disolución del concepto” (Díaz Barriga, 1993), en la que los diversos autores que abordan el campo suelen estar haciendo elaboraciones de aspectos diversos.

Desde perspectivas que tienen su singularidad Furlan (1996) y Díaz Barriga (1995) señalan la existencia de “dos teorías” en el origen del campo curricular. Ambos autores establecen que John Dewey y Franklin Bobbit son quienes realizan las elaboraciones que dan pauta a las dos visiones del campo curricular. Furlan establece que los autores “de la moderna teoría curricular buscan transformar la enseñanza” (1996:96) mientras Díaz Barriga enfatiza que a través de la teoría curricular se busca responder en el ámbito educativo a las necesidades que surgen de la sociedad industrial, “educar para el empleo se constituirá en la finalidad central de la educación” (1995:20).

En 1902 John Dewey a través de su ensayo “El niño y el programa escolar” (1925)⁵ impulsa la importancia de que la enseñanza se convierta en una fuente de experiencias para el alumno, “así el currículum no es sólo la selección de los contenidos, sino más bien un proyecto de promoción de experiencias” (Furlan, 1996:100) sólo a través de reconocer la especificidad que intereses que existen en cada periodo infantil es factible identificar las experiencias que se deben promover, “ese periodo infantil es el gran organizador curricular” enfatizando que desde el pragmatismo se promueven valores de educación para el progreso y para la democracia (Díaz Barriga, 1992).

Por su parte Franklin Bobbit mucho más preocupado por aplicar los principios de la naciente administración científica al ámbito de la educación y buscando resolver una estrategia efectiva que permita lograr una educación/entrenamiento para el empleo genera estrategias para estudiar las actividades que se desempeñan en el mundo del trabajo. Su tipificación es un elemento clave para poder trasladarlas como “objetos de enseñanza” en el currículo (Díaz Barriga, 1992). De esta manera Bobbit se centra mucho más en el aprendizaje, “se preocupaba más del aprendizaje práctico, no

⁵ La fecha 1925 corresponde a la edición de Luzuriaga, en publicaciones de la revista *Pedagogía*, Madrid, cuyo original en inglés *The child and the currículo* editado en 1902 por la University Press de Chicago.

necesariamente manual, sino el que permite resolver las tareas que se enfrentan como adulto” (Furlan, 1996:100).

Díaz Barriga expresa que en el seno del pragmatismo, cuyo autor más relevante es Dewey, se fue gestando un planteamiento tecnocrático con aspiraciones científicas el cual se encuentra en ciernes en Bobbit y al que, posteriormente, se fueron incorporando otros desarrollos hasta llegar al planteamiento de Tyler (Díaz Barriga, 1995:20). Reconocemos que este tipo de investigación se encuentra muy cercano —hasta fundirse en algunos momentos— con la reconstrucción histórica del campo del currículo. Sin embargo, la diferencia que nos llevó a presentarlos en el apartado de una visión epistemológica del campo está dado por reconocer que el interés de estas aproximaciones es ofrecer una interpretación de la manera como en el campo curricular se han establecido determinados “paradigmas”, focos que orientan la construcción curricular, unos centrados “en el niño como sujeto central de la educación”, y otros “en la técnica de elaboración de planes que respondan a demandas del trabajo en el proceso de industrialización”.

El reconocimiento de la “racionalidad” que subyace en las propuestas curriculares forma parte de una tendencia que se empezó a desarrollar en la década de los ochenta, y en los noventa tiene ya evolución propia. Su origen en un seminario de Iztacala a finales de los setenta en el que se analizó el discurso de la tecnología educativa a partir de una crítica al pensamiento científico racionalista (Habermas, 1978), para el autor:

[...] la planificación puede ser concebida como una modalidad de orden superior de la acción racional con respecto a fines: tiende a la instauración, mejora o ampliación de los sistemas de acción racional [...] la racionalización significa la institucionalización de un dominio [...] el concepto razón técnica es quizá ideología... ya que la técnica misma es dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres (1984:53-55).

En el mismo texto hace la referencia al tema de “racionalidad técnica”. Posteriormente tuvo impacto en el ámbito nacional el artículo en el que Pinar (1979, 1983)⁶ caracterizaba la evolución de la problemática curricular en Estados Unidos, introduciendo los conceptos de tradicionalistas,

⁶ La influencia de su trabajo fue escasa al principio ya que apareció en un libro editado en Londres sobre Nuevas direcciones en la investigación curricular, la incorporación de este capítulo en un libro editado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez contribuyó notoriamente a su conocimiento en el país.

empiristas y reconceptualistas. Ambos planteamientos fueron ampliamente retomados en la producción del tema; sin embargo, un énfasis particular se puso en el problema de “la racionalidad curricular”, inicialmente centrado en la dimensión técnica de la misma, pero ampliando su objeto a toda expresión racional en el campo del currículo.

Así la expresión habermasiana “racionalidad técnica” continuó manifestándose en la década para calificar aquellas propuestas curriculares, principalmente las centradas en planes y programas de estudio que tuvieran como interés orientar las propuestas de trabajo en este nivel. El estado de conocimiento elaborado en 1993 (Díaz Barriga, coord.) empleaba esta denominación para calificar un tipo de propuestas que tienen esta finalidad, caracterizadas fundamentalmente por un interés técnico para enfrentar una realidad institucional que emana de la necesidad de operar los planes y programas de estudio.

Tema arduamente desarrollado inicialmente por Furlan y Remedi identificando que los planteamientos curriculares no estaban exentos de tales formas racionales, ya que todo conocimiento con pretensiones científicas, precisamente al promover formas de ordenamiento logra establecer dicha racionalidad.

Posteriormente, un significativo grupo de académicos, en particular quienes habían estudiado su posgrado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN se mantuvieron en esta línea de trabajo, esta perspectiva, si bien permitió caracterizar el modelo tecnicista que subyace en la propuesta curricular o su intencionalidad ocupada de un pensamiento práctico, se constituyó en un eje de reflexión en el campo curricular, casi en un problema epistémico que en todo caso se desinteresó por los problemas que las instituciones enfrentan en diversos ámbitos curriculares desde los planes y programas de estudio, el llamado currículum formal hasta los procesos curriculares como resultado de la interacción de maestro y estudiante en procesos escolares.

En todo caso, es factible identificar un conjunto de autores que parten de enunciar la racionalidad del currículo, así por ejemplo, para Castañeda (1991:283) la articulación del currículum con la docencia implica “salir del diseño terreno de la racionalidad impuesta al diseño y prácticas curriculares, que pone el acento en la planeación de saberes, actividades y comportamientos”.

En este estado de conocimiento se ha buscado no emplear la noción “racionalidad técnica”, dado el sesgo peyorativo que el uso del término ha generado, sobre todo cuando las instituciones educativas requieren de técnicas para apoyar los procesos de reforma curricular. En este sentido se

propone recurrir a otro tipo de denominaciones como propuestas o modelos curriculares vinculados o comprometidos con la práctica.

A mediados de la década Furlan (1995) adoptó el concepto “gestión curricular” para “aludir a toda la responsabilidad de la comunidad institucional” (1995:331). Con este concepto recuperaba tanto los modelos de organización curricular (asignaturas, áreas y módulos) como las distintas formas del currículo (heterónimo —que obliga a la asistencia escolar— y autónomo —educación a distancia—). Este concepto le permite discutir en el marco de la redefinición de las relaciones Estado-universidad los nuevos rasgos que debe asumir el trabajo académico en el ámbito curricular.

En otro orden de ideas Orozco (1997) analiza la influencia que tienen en México del pensamiento de Henri Giroux y Peter McClaren, autores del llamado movimiento crítico estadounidense. Para realizar esta tarea Orozco se apoya nuevamente en la teoría crítica de origen habermasiano pero buscando ampliar el concepto de crítica, como una posibilidad de ubicar los límites de los horizontes sociales; ser crítico, entonces, implica entender la realidad humana y social aun cuando no se tengan los horizontes muy claros. Utiliza el término reactivación que construye Laclau, esto es la capacidad de reconocer el pasado, verlo en el presente buscando una resignificación, tema que ya Hegel (1807) había establecido al reconocer que el ser humano es el único que tiene capacidad de conciencia de su pasado al reconstruir los hechos históricos. Ser crítico es recuperar el pasado para analizar la educación y el currículo.

Propone seis unidades de análisis para estudiar el pensamiento de Giroux y McLaren, las dimensiones:

- 1) política cultural que analiza lo político como concepto y como proyecto, en donde se incorpora la dimensión cultural y las categorías sujeto-social y subjetividad en la conformación del proyecto social;
- 2) utópica que apunta a lo deseable en una interconexión entre deseo, política y educación y concibe a la utopía como compromiso de acción cultural;
- 3) epistemológica-teórica que valora el lenguaje teórico de la educación como de las posibilidades y recupera el giro lingüístico y el carácter abierto de los discursos como práctica y no como habla;
- 4) ética que asume los valores de liberación, emancipación y esperanza como principios morales y de compromiso ante la realidad social;
- 5) teórica del sujeto que aborda el estudio de éste desde diversos momentos y etapas teórico-constructivas y desde múltiples dimensiones (psí-

quica, económica, material, histórico-estructural, erótica, estética y política); y

- 6) pedagógica que analiza la escuela como espacio de luchas de identidades y en donde se pone en juego la dimensión constitutiva del sujeto como categoría.

Orozco (1997) considera que las reacciones de los académicos mexicanos se pueden clasificar en tres tipos en función de cómo conciben los planteamientos de Giroux y McLaren. La primera la denomina el *embelesamiento*, para referirse a aquéllos que aceptan los postulados de estos autores como si en ello se encontrara siempre una respuesta oportuna a los problemas que experimenta el sistema educativo mexicano.

La segunda se manifiesta por un *rechazo* de quienes consideran que esos autores desconocen los problemas de nuestra realidad, ya que provienen de un capitalismo avanzado, que se encuentra muy distante de la realidad latinoamericana, en ese contexto no tienen condiciones para hacer referencias al pensamiento marxista, ni para vincular sus desarrollos con la apremiante realidad latina. Considera, sin embargo, que existen dos expresiones de este rechazo: “un rechazo a-crítico” que se manifiesta en una negativa a leer a estos autores, mientras que en otros académicos se da un “cuestionamiento crítico” ellos reconocen que estos autores trabajan una veta posmoderna que no se había desarrollado en el país, estableciendo que su vinculación con la realidad educativa y social nacional requiere de la construcción de un mayor número de mediaciones. Lo que lleva a reconocer algunos aciertos de sus planteamientos, así como sus límites.

La tercera reacción es la que se establece a partir de la *interlocución*. Ésta surge en un grupo de académicos que se consideran que están a la par con estos autores, en este caso se argumenta que más allá del manejo que tienen Giroux y McLaren de un pensamiento posmoderno, conocen de manera muy limitada la producción intelectual latinoamericana, de hecho sólo han leído a Paulo Freire, su falta de dominio del castellano los limita para conocer nuestra realidad, así como para pensar los problemas desde las situaciones concretas que afectan los sistemas educativos en la región. De igual forma reconocen que los especialistas latinoamericanos tienen un manejo muy rico y particular de un conjunto de teorías que no son sólo educativas, sino de muy distinto orden sociológico, filosófico, epistemológico que los ha llevado a realizar elaboraciones muy productivas y “fértiles” para comprender la realidad y el sistema educativo, en este sentido, este grupo de académicos considera que están en condiciones de

debatir “cara a cara” con estos autores estadounidenses promoviendo un enriquecimiento simultáneo de ambos grupos.

Iniciamos este apartado reconociendo lo difícil que es establecer la existencia de una teoría curricular, sin embargo, una revisión de la producción, a partir de analizar con un cuerpo categorial lo que se ha producido a nivel nacional o en Estados Unidos, nos permite afirmar que, ciertamente, existe un importante avance en la conformación conceptual del campo. Existen vetas de trabajo que se pueden considerar “mexicanas” o locales, que si bien han sido desarrolladas en estos últimos diez años, realmente recogen los distintos esfuerzos que se han hecho en el campo desde su incorporación a México en la década de los años setenta. Es en un estudio *a posteriori* como se puede observar esta situación.

LA APLICACIÓN DE CONCEPTOS ELABORADOS EN EL MARCO DE OTROS CAMPOS AL CURRÍCULO

Hemos denominado una epistemología a priori, al análisis de aquellos casos en los se “utiliza” o se traslada al campo del currículo un concepto generado en otra disciplina o en otro campo de conocimiento. En algunos documentos, este empleo obedece a una inquietud por lograr una mayor fundamentación y solidez en el debate curricular, mientras que en otros casos se utiliza como una estrategia para promover diversos cambios en la práctica curricular; en algún momento se puede tratar de la aplicación de algún principio desarrollado en la psicología para explicar los procesos de aprendizaje y/o construcción de la información, mientras que en otros casos se emplea un concepto acuñado en distintas disciplinas, en ocasiones sin la conciencia de ello, tal es el caso de flexibilización o competencias.

Para realizar una presentación del material que hemos identificado cuatro tipos de procedencias disciplinarias de los conceptos que se aplican en el campo del currículo, estos son: *a)* los filosóficos sociales, *b)* los del mundo del trabajo, *c)* los de origen psicológico y *d)* los que reclaman la dimensión pedagógica.

a) Las filosóficos-sociales

Existen en el marco de conceptos que son retomados de un corpus filosófico o de teoría social y se aplican con mayor o menor éxito en el campo del currículo, es el caso de conceptos como “hermenéutica”, “dialéctica”, “posmodernidad”, entre otros. De igual manera se encuentra una veta del

pensamiento cristiano en el campo curricular como resultado de las modificaciones constitucionales de las relaciones Iglesia-Estado, que afectan al campo de la educación.

La relación filosofía con la educación es histórica, de hecho las primeras formulaciones de la pedagogía como disciplina en los albores del siglo XIX fueron realizadas desde la filosofía, igualmente se encuentra en algunos desarrollos que dieron surgimiento a la ciencia de la educación en el siglo XX. En este sentido no es de extrañar que se mantenga la posición de “transportar” al campo del currículo algunos términos desarrollados en el ámbito de la filosofía.

De Alba (1991) propuso incorporar la hermenéutica y la dialéctica como “formas metodológicas” de investigación. Ambos conceptos se incorporaron al proyecto “currículum y siglo XXI”, lo que contribuyó a su generalización en un ámbito incluso más amplio que el propio proyecto, por ello es necesario analizar hasta dónde estos términos fueron empleados de manera rigurosa y fructífera en este campo. En algunos casos encontramos textos que lamentablemente no logran desarrollar un planteamiento consistente que se derive de la propuesta asumida, en un conjunto de documentos que buscan una articulación entre currículum y hermenéutica que, en varias ocasiones, concluyen con un significativo reduccionismo, en algunos de ellos se parte de planteamientos poco elaborados sobre la hermenéutica, considerándola “un procedimiento científico de interpretación de textos”, “un instrumento de trabajo teórico”, “un método que permite que el objeto de estudio se vuelva comprensible sin necesidad de transformarlo” (Goretti, Martínez, Bellido y González, 1994:15). Llama la atención la ausencia de referencias a fuentes originales en el ámbito de la filosofía, en otros casos se concluye con un reporte cuantitativo de datos obtenidos a través de un cuestionario; en general no se tejieron con cuidado las articulaciones entre dos temas filosóficos que no son complementarios, sino que por su origen conceptual diverso, no necesariamente pueden estructurarse en un sistema de pensamiento.

En búsqueda de nuevas lógicas y argumentos filosóficos cercanos a la filosofía política, Alicia de Alba realizó diversos desarrollos de lo que concibe como la condición posmoderna en el currículum. De Alba (1996) considera que el fin del siglo XX muestra una ausencia de utopía social que oriente el pensamiento educativo y al currículo, señala cómo en la condición posmoderna se observan algunos elementos que surgen de forma imprevista movilizándolo a las instituciones sociales, a ello lo llama “rasgos disruptivos”. En el marco de una crisis estructural generalizada del socialismo, económica, ambiental, pobreza, globalización, democracia, desarrollo,

entre otros, considera que algunos de estos elementos llegan a desaparecer, pero otros tienden a permanecer, afectando al conjunto social, a la educación y en este sentido al currículum, estos rasgos que muestran una permanencia constituyen lo que denomina “contornos” de articulación social y educativo. Con esta perspectiva la autora busca actualizar el debate de los años ochenta sobre las complejas relaciones entre contexto social y currículum.

Así la pregunta que orienta sus elaboraciones es, ¿cómo hacer un trabajo curricular en la condición posmoderna reconociendo que la sociedad vive una crisis estructural? A lo que responde que esta crisis produce una dislocación. Aunque también la ausencia de una utopía abre espacios para elaborar proyectos educativos en condiciones particulares, emerge entonces el sentido de lo singular como un elemento que permite conformar proyectos que puedan llevarse adelante en una institución o parte de ella.

De alguna forma también reconocemos que cobró fuerza la discusión sobre la educación en valores, los temas abordados fueron muy diversos: derechos humanos, medio ambiente, educación cívica. Prácticamente no se trabajó la dimensión transversal que pueden tener estos temas, sino que al final de la década se incorporó la enseñanza del civismo, en el espacio curricular que tenía orientación educativa, bajo la denominación educación cívica y ética, lo que ocasionó una discusión sobre el asunto. A raíz de la incorporación del civismo como asignatura, Latapí (1999) elaboró un estudio sobre los enfoques contemporáneos existentes sobre la formación moral, así como un análisis histórico sobre la forma como el Estado mexicano ha enfrentado el problema de la educación moral.

También identificamos documentos que no logran realizar la articulación que buscan entre dos ámbitos de conocimiento como el “pensamiento cristiano y currículum”. La articulación cristianismo currículum (Rugarcía, 1996; Vergara, 1996) aparece como un efecto de los cambios constitucionales respecto de las iglesias, el tratamiento además de escaso no deja de ser deficiente en tanto que no logra la pretendida articulación, estos trabajos corresponden a un interés particular de académicos de la Universidad Iberoamericana, plantel Golfo-Centro.

En el caso de los conceptos cuya procedencia originaria es de la *teoría social* podemos reconocer el de “determinación”; otros que se han empleado en la década en el ámbito del currículo han logrado incorporarse al mismo de suerte que hoy se reconocen como elementos que lo integran, entre ellos se encuentran “estudios de necesidades sociales”, “estudios sobre demandas del mercado ocupacional”, muchos de ellos se cobijaron bajo el término “diagnóstico de necesidades” generalizado por Tyler y Taba. Los

desarrollos curriculares de los años setenta, del entonces llamado “modelo Xochimilco”, o “modelo del sistema modular” denominaron marco de referencia de la construcción curricular a esta primera etapa de trabajo. Frente a ambos términos (diagnóstico y marco de referencia) a principios de la década Alicia de Alba empleó y acuñó el concepto “determinación curricular” (1991:51). Este concepto es un desarrollo a partir del de determinación social, el cual le permitió a la autora establecer que la determinación curricular “es un proceso social que a través de luchas, negociaciones o imposiciones” (1991:58) se expresa en una propuesta educativa a través del currículo. Esto permite anudar varios planteamientos de origen marxista, en particular de Althusser, con propuestas de la sociología del currículo sobre todo los conceptos de negociación de Eggleston (1980) y Bernstein (1983).

En cada momento social se establecen aspiraciones de cambio, con múltiples relaciones entre economía, sociedad y cultura y cada sector de la sociedad expresa muy diversos intereses. Así, De Alba tipifica tres sujetos sociales en la determinación curricular: “Los sujetos propios de la determinación, los responsables de la estructuración formal del currículo y a quiénes les corresponde llevarlo a cabo” (1991:61). El concepto determinación curricular busca dar cuenta de los elementos que fundamentan el proceso de elaboración de un plan de estudios y, a la vez, del proceso curricular que acontece en el aula. En última instancia es una forma de concebir el cambio en la práctica escolar que pretendían los autores de este campo de conocimiento.

b) El mundo del trabajo

Los conceptos “flexibilización curricular” y “educación por competencias” proceden claramente del mundo del trabajo, se han incorporado al campo curricular donde van teniendo desarrollos propios. En el estudio de la evolución de estos términos merece señalarse que mientras el desarrollo conceptual del de determinación curricular fue construido por una especialista en el campo del currículo, las propuestas de flexibilización y competencias fueron formuladas por los responsables de políticas educativas institucionales. Así, su incorporación y evolución obedeció a una exigencia práctica, primero los responsables de la política institucional establecieron planes de desarrollo orientados hacia estas estrategias y, en un segundo momento, los especialistas en currículo se vieron en la necesidad de generar estrategias, técnicas, propuestas metodológicas, delimitaciones conceptuales con la finalidad de llevar al terreno de la práctica curricular las propuestas de flexibilización curricular y educación por competencias.

La flexibilización curricular surgió en la educación superior mexicana como parte del proyecto que para su periodo rectoral propuso Luis Llorens, para dirigir la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) a principios de la década de los noventa (Martínez, 2002:64). Fueron los responsables de acompañar técnicamente este proceso curricular quiénes elaboraron los planteamientos iniciales de la llamada flexibilización curricular; en la década de los setenta habían existido algunas experiencias de incorporación del sistema de créditos, la preespecialización en los planes de estudio de licenciatura, el modelo de formación de los tecnológicos regionales, la estructura del sistema modular (Díaz Barriga, 1999). Estas experiencias que pueden ser resignificadas como antecedentes de la flexibilización curricular no contenían esa denominación en su nombre.

De esta manera un conjunto de académicos de la Dirección de Desarrollo Académico de la UABC se dio a la tarea de establecer algunas orientaciones y delimitaciones de lo que contendría la propuesta de flexibilización curricular, bien fuese el establecimiento de un tronco común que incluye un curso optativo por especialidad profesional; o una amplia oferta de cursos optativos, en una cantidad tal que en muchas ocasiones rebasaban las posibilidades reales presupuestales de una facultad, así como denominar formas de flexibilización a prácticas existentes como las áreas de preespecialización de un plan de estudios, o el reconocimiento de asignaturas tomadas en una división o facultad diferente a la que se está inscrito. Finalmente, se incorporó como posibilidad de la educación flexible el poder realizar una estancia en un programa de una universidad diferente, llegando en el caso de la UABC a establecer convenios de intercambio estudiantil con algunos campus de la Universidad de San Diego o con la UCLA, lo cual dotaba de un componente internacional este proceso de flexibilización. El 90% de los planes de estudio de esa institución se reformularon atendiendo a este principio antes que el doctor Llorens concluyera su periodo rectoral, en 1994, al ser invitado por el presidente Zedillo a asumir la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Martínez, 2002)

Paulatinamente, algunas universidades observaron la experiencia que se estaba gestando en la UABC y empezaron a buscar aplicarla a su institución enriqueciendo los planteamientos de la flexibilización curricular, en algunos casos se buscó incorporar la “formación en servicio” como estancia formativa en un área laboral estrechamente vinculada con la formación profesional. Estas reflexiones no surgieron de un momento, y más bien se han conformado según se ha tenido mayor experiencia nacional en esta propuesta.

A ello contribuyó el que la flexibilización curricular o la llamada formación flexible se integró a la política educativa nacional a través del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)⁷ documento que en la parte referida a la educación superior recibió la influencia del subsecretario en ese momento, el doctor Llorens, lo que indudablemente constituyó un factor sustantivo para la generalización de la propuesta a nivel nacional. De igual manera, y desde otro tipo de argumentación la OCDE en su Examen de Políticas Nacionales (1997) en el marco de sus recomendaciones indicaba “Formular estudios de licenciatura más flexibles” (OCDE, 1997:237). Asimismo el Programa Nacional de Educación 2001-2006⁸ se vuelve a reiterar la necesidad de establecer programas flexibles.

Orozco (1999) establecía que el currículo flexible, es considerada como una unidad de análisis con dos significantes, en donde busca reconocer lo que puede significar currículo desde el valor de flexible. Buscando cómo se conforma en el ámbito de la economía; entonces el concepto se puede resignificar en una relación amplia de currículo y economía. A finales de la década, Díaz Barriga (1999) señalaba que la llamada formación flexible tenía como antecedente significativo la flexibilización en el mundo del trabajo como resultado de los drásticos cambios que las tecnologías, en particular las que se derivan del mundo de la información, establecen en el desempeño profesional y, al mismo tiempo, como resultado de la pérdida de estabilidad en el empleo. Por empleo flexible se entiende no sólo una modificación en las situaciones contractuales, sino la capacidad de ofrecer un servicio profesional dinámico que se adapte a las exigencias cambiantes del mundo de la producción.

Otro concepto que procede del mundo del trabajo es el de “competencias”. La educación en competencias constituyó otro de los ejes del debate curricular del periodo, Barrón (2000:25) menciona que las tres razones que fundamentan el proyecto educativo basado en competencias en la visión de

⁷ “Respecto a los planes y programas de estudio, con excepción de algunas instituciones que han mostrado avances importantes en su flexibilización, buena parte de los estudios superiores se caracterizan por su rigidez académica. Predominan los planes de estudio exhaustivos, con una excesiva carga horaria”, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Poder Ejecutivo Federal, 1996: 140.

⁸ “La mayor parte de los programas educativos que se ofrecen en el sistema de educación superior son extremadamente rígidos... El reto es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento”, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública, México, 2001:190.

la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son que: permite centralizar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano; posibilita crear mejores puestos de trabajo en donde la determinante es la capacidad de emplearse que tiene cada ser humano; y, se encuentra centrado en la necesidad de cambio.

El Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP) fue una de las primeras instituciones donde se empezó a incorporar esta propuesta, Argüelles (1996) reconoce que se hicieron esfuerzos en dos direcciones: el desarrollo del Sistema Normalizado de Competencia Laboral y el de la “nueva modalidad educativa, la educación basada en competencias” (Argüelles, 1996:22). Alguna razón había para ello, ya que el debate por las competencias se venía realizando en los países desarrollados, sus planteamientos se encuentran vinculados con la discusión sobre la formación del técnico profesional, donde se buscaba establecer las habilidades y destrezas de formación. El debate internacional sobre el tema es suficientemente amplio, así, por ejemplo, la revista *Europea de Formación Profesional* dedicó su primer número de 1994 al tema “Competencias: el concepto y la realidad”, en el cual se plantea las perspectivas que se estaban desarrollando en Alemania y en el Reino Unido.

Según Bunk (1994) el concepto “competencia procede del ámbito de la organización.... se ha aplicado al campo del aprendizaje, sin indicar qué se entendía” (1994:8) reconociendo cuatro tipos de competencias: técnica, metodológica, social y participativa. Mientras que para Marsden (1994) los cambios en la producción llevaron a la necesidad de reestructurar las destrezas laborales en torno al concepto competencias profesionales. En algunos casos se reconoce que las competencias combinan una formación teórica con conocimientos prácticos aplicables a trabajadores semicualificados o para la formación profesional de adultos. De igual forma se le considera a la competencia como un vehículo que le permite obtener información a una empresa sobre las potencialidades del individuo. En todo caso la conclusión de los diversos acercamientos es evidente “no resulta fácil admitir que aún no sabemos exactamente lo que significa el vocablo” (Grootings, 1994:7)

Según Gonczi (2000:23) el empleo en la educación del enfoque basado en competencias se debe a la necesidad de reducir los costos de la educación más que en el valor pedagógico de tal propuesta. De hecho, la política educativa asumió este enfoque considerando que la perspectiva que los educadores le imprimían al acto educativo estaba lejana de las necesidades del mundo del trabajo particularmente del sector industrial.

De esta manera estamos ante dos términos flexibilización y competencias que tienen un claro surgimiento en el mundo del trabajo, que fueron

incorporados en el marco de la definición de las políticas hacia la educación superior, y en el cual, los especialistas en currículo han realizado esfuerzos por construir un conjunto de significados para establecer proyectos y prácticas de formación.

c) Los de origen psicológico

En un tercer caso podemos tipificar la presencia de conceptos cuyo origen es *la psicología*. En primer término, en la década pasada destacan los aportes de los enfoques psicológicos constructivistas al campo de la educación y del currículo.

Ya en la década del ochenta se había dejado sentir una fuerte influencia de la visión constructivista vinculada con los enfoques psicogenético piagetiano y cognoscitivista que, en su momento, orientaron importantes proyectos curriculares a nivel nacional (el currículo de educación inicial, preescolar, especial y el referido al dominio de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias experimentales en primaria y secundaria). De esta manera, se retomaron conceptos como autoestructuración, aprendizaje operatorio, cambio conceptual, nivel de desarrollo cognitivo y se desarrolló el enfoque del currículo orientado al descubrimiento y la investigación o al fomento de las habilidades de pensamiento. Asimismo, esta orientación cognitiva del currículo desembocó en algunas experiencias de formación de profesores y diseño de materiales educativos (Díaz Barriga Arceo, Hernández, García y Muriá, 1998). En la década del noventa algunas de estas líneas continuaron e incluso se expandió la influencia de la visión constructivista en el currículo, tanto en el plano de la intervención como en el teórico, de manera tal que se convierte en el enfoque psicológico más influyente en este ámbito.

Uno de los cambios principales en la década pasada se dio en la dirección de la emergencia de una visión constructivista menos centrada en el individuo y los procesos intrapsicológicos hacia una perspectiva centrada en el aprendizaje mediado por los otros y en una visión sociocultural de los procesos de construcción del conocimiento en contextos escolarizados específicos. Esta visión sociocultural aparece particularmente referida a la psicología sociohistórica y a la escuela sociocultural inspirada en los trabajos de Vigotsky y seguidores contemporáneos. La perspectiva sociocultural plantea que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social, que los contenidos curriculares son saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados y que el papel del docente y del currículo es mediar la actividad mental constructiva de los alumnos ya que

ésta no ocurre espontáneamente ni por un proceso de maduración “natural”. En este sentido, se pone un gran acento en el papel de la educación, en la selección y formas de transmisión de los contenidos curriculares (funciones psicológicas superiores, saberes y valores culturales) y en los mecanismos de influencia educativa y ajuste de la ayuda pedagógica ejercidos por los agentes educativos (Coll, 1990; Hernández, 1998).

Asimismo, se introduce la noción de comunidad de práctica: una profesión constituye una cultura o comunidad de practicantes o profesionales de un ámbito particular, quienes aprenden y comparten no sólo conocimientos científicos o disciplinares, sino lenguajes, creencias, actitudes, instrumentos, intereses de gremio, etcétera. Otra noción importante derivada de lo anterior es que la cognición se encuentra situada en contextos y dominios específicos y que la institución escolar debe promover prácticas educativas auténticas, *in situ*, significativas, relevantes en relación con lo cotidiano y con sentido para el que aprende. Algunas aportaciones concretas al currículo y la enseñanza que se derivan de lo anterior —a las que se prestó una atención creciente durante la década pasada— son la formación en escenarios reales, las experiencias curriculares centradas en aprendizajes cooperativos, el papel de la motivación y los afectos en el aprendizaje, la importancia del análisis del discurso educativo, el fomento de competencias comunicativas y matemáticas, la evaluación dinámica de los aprendizajes, entre otros.

Particularmente interesantes han sido para el ámbito curricular diversas derivaciones de la psicología constructivista cognitiva y sociocultural como los conceptos: metacurrículo, y enseñanza situada, entre otros.

Según Díaz Barriga Arceo (1994:20) por metacurrículo se puede entender “aquellas acciones educativas deliberadas y sistemáticamente planeadas encaminadas a dotar a los alumnos de habilidades y estrategias que les permitan aprender a aprender significativamente”. Así, se sostiene que a través del trabajo curricular no sólo se debe promover el aprendizaje de los contenidos que establece el plan de estudios, sino también se requiere procurar que se desarrollen procesos cognitivos que son la base de futuros aprendizajes. En numerosos proyectos educativos y curriculares de la década pasada se abrieron espacios transversales, curriculares o extracurriculares para trabajar la enseñanza o fomento de dichas habilidades académicas y de pensamiento en todos los niveles de escolarización.

En el camino de una interpretación constructivista del trabajo educativo, Díaz Barriga Arceo y Hernández (1998/2001) avanzaron en el establecimiento de un conjunto de principios y estrategias para promover un aprendizaje significativo, tales como el reconocimiento de la importan-

cia de los conocimientos previos, el aprendizaje cooperativo, los procesos motivacionales, los procesos de comprensión y composición, entre otros. El planteamiento logrado en este texto, así como en otros enmarcados en líneas de investigación afines (i.e. Estévez, 1999) son una muestra de que se logra una importante articulación de un conjunto de conceptos desarrollados en el constructivismo vinculados al ámbito del currículo y la enseñanza, en particular al manejo estratégico de los contenidos en situaciones educativas.

No se puede desconocer que los planteamientos que se derivan del constructivismo apuntan al desarrollo de diversas habilidades cognitivas, esto es, van más allá del “dominio” del contenido, máxime cuando se puede llegar a confundir dominio del contenido con memorización. Los resultados dados a conocer a finales de 2001 del examen que sobre lectura, matemáticas y ciencias aplicó la OCDE a estudiantes de 32 países bajo el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment PISA*)⁹ mostraron que estos instrumentos internacionales se encuentran elaborados en una teoría del test que va más allá de la medición de la capacidad de recuerdo. Sólo para el caso de la lectura definieron cinco habilidades distintas, *a*) lograr una amplia comprensión global, *b*) obtener información, *c*) elaborar una interpretación, *d*) reflexionar sobre el contenido de un texto y, *e*) reflexionar sobre la forma de un texto. Finalmente, las estrategias de evaluación se centraron en las tres primeras competencias resultando cinco niveles de dificultad en cada una.

En función de ello se estableció la distinción entre textos continuos y discontinuos. Entre los primeros identifican la descripción (impresionista o técnica), la narración (como narración, informe o noticia), la exposición (ensayos, explicaciones, resúmenes, actas) la argumentación (comentario o argumentación científica), las instrucciones (órdenes o reglamentos). Mientras que los discontinuos están conformados por listas (simples, combinadas, de intersección, intercaladas y de combinación), los formularios, las hojas informativas, los vales, certificados, anuncios, gráficos, diagramas, tablas, mapas. Con esta clasificación se pueden identificar en forma muy minuciosa en el informe que “la capacidad lectora” es compleja, lo que significa que la valoración de estas habilidades tiene diversos elementos (Díaz Barriga, 2002).

En este sentido el constructivismo tendrá todavía mucho que aportar tanto a la construcción curricular como, y sobre todo, a las prácticas educa-

⁹ OCDE (2001) *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de Pisa 2000*, México: OCDE-Santillana, Aula XXI.

tivas. El traslado de los conceptos y principios de los diversos enfoques constructivistas desde el ámbito disciplinar al campo de la intervención educativa ha resultado complejo, por la manera que se han conducido los procesos de formación docente y diseño curricular. No obstante que hoy en día los docentes dicen adscribirse a esta postura y llevarla a la práctica en su espacio de aula, se requiere una mayor valoración de su impacto real y de los cambios que ha propiciado en las concepciones y prácticas educativas reales. Una preocupación más que diversos autores han externado en torno a la prevalencia del constructivismo es que el currículo y la enseñanza se han “psicologizado”, en el sentido que explicaciones provenientes de otros campos de conocimiento y disciplinas que estudian el fenómeno educativo quedan al margen o subordinados a la mirada psicológica. En todo caso, más que imputable al enfoque mismo, esto es resultado de la manera en que los agentes responsables conciben la planeación y conducción de los procesos educativos y curriculares, con una visión sesgada y un afán de implantación literal y unidireccional de los enfoques, cuestión que puede ocurrir también en relación con otras perspectivas (Coll, 1990).

En la década se realizaron intentos para promover articulaciones entre currículum y psicoanálisis, se trata de una aproximación muy difícil de dos campos de conocimiento que tienen un objeto e interés cognitivo no sólo diferente, sino que históricamente han sido refractarios, como los muestran múltiples obras en este sentido, la historia es tan larga quizá como el mismo psicoanálisis: Anna Freud inició en ello y posteriormente Pfister (1943) Bernfeld (1973), y recientemente Millot (1982) con un libro que se convirtió en clásico *Freud Anti Pedagogo*, así como Mannoni (1979) con *La educación imposible*. En casi 70 años se ha podido mostrar una imposibilidad de articulación. Lo que no significa que no se puedan encontrar, en un plano secundario, desarrollos que permitan apoyar el trabajo curricular. Identificamos un trabajo titulado “Teoría del deseo y currículum” (Agüedo- Contreras, 1994) el tema curricular en este trabajo es considerado sólo en su dimensión institucional, las autoras buscan lograr un acercamiento de ambos campos un tanto apresurada (el documento sólo cuenta con diez cuartillas), no valorando suficientemente la complejidad que conlleva esta tarea. Los intereses formativos de la institución frente a la situación deseante que el psicoanálisis estudia a partir de reconocer que “el deseo es el deseo del otro” llevan a una imposibilidad estructural de vinculación. En este sentido reconocemos que lamentablemente no se logró avanzar en un camino fértil.

Se impone una reflexión final, ya que se puede reconocer que mientras en la década de los ochenta la psicología fue desplazada en la reflexión

curricular, en particular por la sociología a partir de las propuestas de Eggleston y Apple entre otros, en la década de los noventa la psicología de corte constructivista permite retomar la presencia de la psicología en el ámbito curricular. Se trata, desde un punto de vista psicoanalítico, de un retorno que tiene frente a sí el reto de regresar superando y modificando los límites que la psicología impuso al ámbito curricular previamente.

d) Lo pedagógico una agenda pendiente en la reforma curricular

Díaz Barriga (1994) señaló cómo el empleo de diversos neologismos provenientes del mundo del trabajo en las reformas educativas (excelencia, calidad y eficiencia) “desplazaron notoriamente a los de experimentación, innovación en el aula, búsqueda de creatividad y originalidad en el trabajo escolar”, el autor concluye que un signo de la reforma fue la ausencia de lo pedagógico afectando de manera significativa el ámbito curricular. Señaló que mientras los organismos internacionales como la UNESCO recomendaban establecer enfoques integrados para la enseñanza básica, en México, se regresaba a la enseñanza por asignaturas en este nivel. Analizaba (Díaz Barriga, 1996) cómo se restablecía una tensión curricular al establecer contenidos en una perspectiva neociclopédica, que acercaba los temas de la reforma educativa a los contenidos que caracterizaban los temas de ciencias de principios del siglo XX, “aggiornados” con temáticas contemporáneas, eludiendo un análisis de fondo que permitiera una reestructuración del contenido a enseñar en la educación básica (primaria y secundaria). El autor (Díaz Barriga, 1995) es enfático al afirmar que lo pedagógico constituye una agenda pendiente para la reforma educativa, un elemento que requiere cimbrar la visión curricular que se ha mantenido tanto en la selección de contenidos como en las perspectivas de enseñanza. Un vaciamiento de lo pedagógico ha reducido las reformas curriculares a una serie de aspectos formales.

Los estudios sobre la historia del currículo

Se mantuvo la tendencia que previamente habíamos identificado de realizar estudios históricos referidos a la evolución del currículo en Estados Unidos, así como aquellos que buscan ofrecer una perspectiva de su evolución en México. Debemos destacar que existió un avance significativo en los primeros, se desarrollaron tanto tesis de posgrado como estudios específicos que permitieron ofrecer elementos que profundizan en las aporta-

ciones previamente efectuadas, en estos estudios se tendió a apoyarse en un método histórico descriptivo apoyado en el trabajo de fuentes originales. También se pueden identificar algunos trabajos que analicen la evolución del campo en México. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco se marcó una tendencia a recordar los orígenes y evolución del sistema modular sin profundizar en lo previamente expuesto.

Dos trabajos destacan en la intención de realizar un estudio histórico del surgimiento y evolución del campo del currículo en los Estados Unidos el de García Garduño y el de Baéz. El trabajo de Baéz (1993) es una tesis de maestría titulada “La noción de programa de estudios y el paradigma de la pedagogía por objetivos. La construcción del discurso tecnológico de la docencia” los siete capítulos que lo componen parten del debate educativo estadounidense de mediados del siglo XIX, en particular los que se encuentran articulados a Horace Mann, la educación de los negros, la escuela vocacional y la conformación de la escuela estadounidense en los albores de la sociedad industrial. Baéz analiza el pensamiento de Dewey, Bobbit y Charters y debate algunas de las tesis que generalizó Kliebard sobre el papel de estos autores llegando a afirmar “diferimos de este autor ya que consideramos que tales hechos son algo más que un tema popular en el desarrollo de la educación estadounidense. En nuestra opinión son momentos significativos en la articulación del discurso educacional tecnológico” (Baéz, 1993:23). Considera que Bobbit elabora una teoría científica para la elaboración del currículo, corresponde a este autor la presentación por “primera vez de un cuerpo conceptual organizado sobre la problemática curricular” (Baéz, 1993:72) a la vez que ofrece una clara orientación para el discurso tecnológico. El autor revisa para su análisis los tres libros de Bobbit sobre el currículo: *The curriculum* (1918), *How to make the curriculum* (1924) y *The curriculum of modern education* (1941), este último prácticamente omitido en la literatura mexicana que previamente había estudiado este aspecto, en este trabajo Bobbit establece 18 áreas de educación para lograr lo que denomina “buena vida”, entre las que destacan: la intelectual, la del dominio del cuerpo, la del conocimiento científico, la de la vida familiar y social, las vinculadas con las emociones y con la personalidad entre otras.

De igual forma el trabajo de Baéz realiza un análisis de los planteamientos de Charters a partir de su libro *Curriculum construction* (1923) un texto donde sistematiza los pasos o etapas para la elaboración curricular. Charters explora los ideales de la educación reconociendo tres formas de abordarlos: partir de un listado de actividades vinculando cada uno de ellos a un desempeño aceptable y eficiente; establecer un consenso entre el gru-

po de docentes para determinar cuáles son los ideales aceptables; y establecer una lista de ideales que son socialmente valiosos. Finalmente Baéz realiza una vinculación de estos planteamientos con la obra de Tyler: *Principios básicos del currículo* considerando que en ella Tyler logra articular en un esquema sencillo el trabajo de sus antecesores. Sin lugar a dudas esta investigación constituye un esfuerzo muy significativo de establecer algunos enlaces en el pensamiento curricular a partir de un estudio minucioso de fuentes originales.

Por su parte García Garduño (1995a y b) reconstruye, en dos trabajos, la historia del campo curricular en Estados Unidos. Inicia reconociendo que se trata de una disciplina que no tiene conciencia de su propia evolución histórica, por ello dedica un ensayo a la reconstrucción de los supuestos que dieron origen a la teoría curricular entre 1875 y 1910. A la visión ya reconocida en el país de dos tradiciones en el campo del currículo (centrada en el niño y otra en un modelo técnico) presenta cómo los planteamientos de Parker y Hall elaboran una propuesta curricular centrada en el niño, retomando planteamientos de Pestalozzi y Froebel, pero realizando elaboraciones propias que les permitían discutir qué contenidos debían enseñarse en la escuela primaria.

Asimismo, recupera el debate curricular que se generó en el marco de la National Education Association (NEA) y la forma como diversos educadores (Eliot, Harris) buscaron modificar el plan de estudios a través del comité de los diez sobre educación secundaria o de los 15 sobre educación elemental. Se proponía el currículo de ocho materias en orden de importancia: gramática, literatura, aritmética, geografía e historia, entre otras. De igual forma explora la presencia de Herbart, así como el eficientismo de Rice, pediatra que elaboró dos libros: *The public-School System of the Unites States* (1893) y *Scientific Management in education* (1912), precisamente dos años después de la aparición de la clásica obra de Taylor. Todo ello le permite discutir sobre la forma como el proyecto educativo estadounidense se fue amalgamando y alimentado de muy diversas fuentes.

Posteriormente, García Garduño (1995b) muestra el triunfo de la orientación eficientista del currículo a partir de los planteamientos de Bobbit (ingeniería curricular) y Charters (análisis de actividades y de tareas). Ya en Charters se encuentran una serie de pasos que se pueden considerar “modernos” para la elaboración curricular: determinar objetivos, analizar los objetivos en ideales, jerarquizar actividades por su importancia, vincular esas actividades con los ideales, determinar las mejores maneras en que se pueden aprender esos objetivos, recolectar las mejores experiencias escolares y ordenar los materiales instruccionales. De igual forma da

cuenta del surgimiento de la escuela progresista, cuyo referente más conocido es Dewey y analiza cómo el “estudio de los 8 años” permite el origen del modelo tyleriano en el campo curricular. Este segundo artículo tiene como meta presentar la consolidación de la teoría curricular entre 1912 y 1949, precisamente cuando se publica *Principios básicos del currículo*.

En un trabajo muy cercano con los estudios de historia del currículo se publicó el libro *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de Principios básicos del currículo* (Iztacala, 1999).¹⁰ De los 13 capítulos que lo integran 11 responden al Coloquio de investigación curricular realizado diez años antes. En estos capítulos se pasa de una descripción general del planteamiento de Tyler hasta una mirada de la racionalidad en la didáctica, tema que desarrolla Rodríguez, analizando la cuestión del orden en ambas disciplinas.

Uno de sus méritos fue permitir una reconstrucción de la historia del campo curricular en Estados Unidos, los textos de Bobbit, Charter, así como del Comité de la Sociedad Nacional para la Educación. En este sentido se trata de ubicar —cuestión que realizan Díaz Barriga y Parra-Pasillas, respectivamente— el texto de Tyler en el marco de una producción temática que se inició en 1918 con Bobbit (*The curriculum*) y en 1924 (*How make the curriculum*) de Charter en 1923 (*Curriculum construction*). Así como la declaración del Comité “Fundamentos de un programa escolar”. Díaz Barriga comparaba el índice del libro de Tyler con el de Bobbit para señalar los reduccionismos temáticos del planteamiento tyleriano. Josefina Granja y Estela Ruiz se ocupaban de estudiar la concepción de evaluación que subyace en Tyler. Mientras que, por su parte, Carrizales señalaba las opacidades: Furlan y Zardel mencionaban las tensiones y opacidades. Díaz Barriga señala la falta de bibliografía como una significativa omisión en el libro de Tyler, en el cual sólo existen dos referencias muy imprecisas a autores previos. Sin embargo, se señaló que el mérito del trabajo de Tyler fue lograr conciliar las propuestas de los diferentes grupos en el campo curricular.

Se trata de una línea de investigación histórica que ha requerido tener acceso a diversas fuentes originales, la mayoría de las cuales fue obtenida directamente en bibliotecas de instituciones de educación superior estadounidenses y que, en ese sentido, no existe en las instituciones nacionales; a mediados de los ochenta, con el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores y la conformación de algunos grupos en el campo del

¹⁰ Los autores de que citan a continuación se encuentran en los capítulos de este libro. Por esta razón todos los trabajos los citamos en la bibliografía como trabajos del mismo.

currículo, se generó una práctica de resguardar la bibliografía identificada al interior de cada grupo, a pesar de ello se puede reconocer el proceso de conformación de una línea de investigación de corte histórico que tiene como finalidad interpretar los procesos en los que se construyó la temática curricular en el ámbito estadounidense.

De igual forma se realizaron trabajos que apuntan a reconstruir los acontecimientos del campo del currículo en México. Estos trabajos se mueven en un marco de reflexiones propias con elementos descriptivos e interpretativos. Quizá, en esta perspectiva sea distinto el estudio de Alicia de Alba (1991b) que dedica un extenso capítulo a analizar la evolución de conceptos del campo del currículo en México tomando como referencia los planteamientos que varios autores expusieron en los años setenta u ochenta. La fuente original es la forma como algunos autores fueron retomando y reformulando la propuesta curricular con la intención de ofrecer un recorrido de lo acontecido en el país que permitiera ubicar algunas etapas o periodos estableciendo tres: la influencia hegemónica del pensamiento norteamericano; la génesis del discurso crítico y la incorporación de la teoría crítica (De Alba, 1991b:35). Este trabajo sobresale porque significa un esfuerzo de la autora por leer a sus pares nacionales, cuestión que no todos los autores realizan al interior del campo.

Entre los estudios descriptivos-interpretativos podemos reconocer el desarrollado por Esquivel (1994) en el que realiza una interpretación muy personal de los planteamientos de Bernestein y Lungrend vinculándolos libremente con diversos momentos de la historia de la educación en México en periodos tan disímiles como la etapa Juarista en el siglo XIX, hasta el proyecto educativo de la Revolución Mexicana expresado en la Constitución de 1917.

También identificamos una serie de documentos sobre la propuesta de educación modular generada en la década de los setenta en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, varios de ellos vuelven a “reiterar” la historia del modelo modular lo que puede reflejar una necesidad de afirmarse frente a una incomprensión externa y/o interna del modelo o bien que existe un círculo de pensamiento sobre este tema muy cerrado al interior de la unidad. En todo caso el reto es avanzar hacia construcciones interpretativas más amplias, en las que se utilice un método historiográfico que permita una mayor profundidad en los desarrollos efectuados.

En todo caso, se puede afirmar que la reconstrucción de las propuestas curriculares a nivel nacional fue un tema al que se le dedicaron un número menor de esfuerzos que el realizado para reconstruir la historia del campo.

A MANERA DE CIERRE

La investigación curricular referida a la conceptualización del campo y a su conocimiento histórico es una sublínea de investigación que muestra resultados consistentes, si bien, existe una amplia diversidad en ellos. Reconocemos que no todo lo que se publica en estos temas responde a un rigor conceptual, ni se puede considerar realmente original, sin embargo varios de los documentos analizados permiten afirmar que estos temas son abordados de una manera significativa.

La categorización empleada para la realización de este análisis, retomada de un planteamiento de Jamous (1968) resultó muy fecunda, pues permitió identificar una serie de trabajos, varios procedentes de tesis de grado, que tienen como finalidad analizar las categorías con las que se ha construido el campo del currículo, diferenciándolos de otros cuya intencionalidad es promover elementos para el desarrollo de categorías en el propio campo. Múltiples disciplinas se emplean en esta labor, desde aquellas que provienen del ámbito de la filosofía, el mundo del trabajo, la sociología hasta las que emanan de la psicología, en particular de las llamadas ciencias cognitivas. Los abordajes pedagógicos quedaron como una agenda pendiente en este momento.

Resulta significativo observar que varios conceptos del mundo del trabajo tuvieron un impacto singular en el debate curricular, en particular, flexibilización laboral y formación en competencias, de igual forma vale la pena resaltar que como una especie de movimiento pendular —ante la disminución de la presencia que tuvieron los acercamientos psicológicos en la década pasada, en ocasiones altamente influenciados por los planteamientos de Eggleston, Apple y Giroux, entre otros, que promovieron un análisis sociológico del campo del currículo— las disciplinas de origen psicológico volvieron a tener una presencia significativa en el campo.

El desarrollo de la psicología cognitiva en el marco de la educación, tratando que tal desarrollo se dé desde el ámbito de la educación y no como la sola aplicación de lo psicológico a lo educativo, sin lugar a dudas fue un elemento clave en esta situación.

De igual forma, varios investigadores tomaron como objeto de interés la sistematización a mayor profundidad de la evolución histórica del campo del currículo en Estados Unidos, en particular en los primeros años del siglo xx. Aunque son pocos los trabajos publicados en esta perspectiva ofrecen elementos comprensivos importantes, también en estos casos encontramos tesis de grado.

Para los investigadores fue menos llamativo realizar estudios sobre la evolución del campo del currículo en el país.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo

Este ámbito curricular es un campo orientado al diseño y operación de modelos y proyectos curriculares. Incluye, sobre todo, estudios referidos a la planeación, la selección y organización de contenidos curriculares; propuestas innovadoras o predominantes para la elaboración de planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos; así como modelos que buscan introducir innovaciones educativas en el campo (i.e. flexibilización y diseño curricular por competencias, formación metacurricular y currículo transversal, entre otros). No obstante, es un ámbito que no se agota exclusivamente (o al menos no debería hacerlo) en la actividad de diseño de modelos o propuestas curriculares, es decir, en la fase de planeación o proyección formal, sino que abarca una diversidad de procesos y acciones que ocurren en contextos y culturas concretas, donde se realizan determinadas prácticas educativas e intervienen diversos actores. De ahí que se haya adoptado, siguiendo a Gimeno (1988), la denominación de *desarrollo* del currículo en vez de *diseño* del currículo, entendiendo que la segunda se encuentra subsumida en la primera y que la noción de desarrollo abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción.

En este capítulo se hace un análisis de las principales tendencias de la década pasada en lo que toca a los modelos y propuestas más importantes o innovadores que abordaron el tema de desarrollo curricular. Para tal fin, se plantearon las siguientes categorías:

Por **modelo** se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir por lo que, aparte de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto.

En consecuencia, una **propuesta** se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico, que contiene una serie de recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla cabo.

Por otro lado, cuando hablamos de **tendencia** nos referimos a la dirección u orientación de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado; en nuestro caso, las tendencias en boga o predominantes en la década del noventa en materia de desarrollo del currículo, en sus diferentes modalidades y niveles educativos. Así, por ejemplo, la educación basada en competencias es un modelo para el desarrollo del currículo y la enseñanza que representa, una tendencia educativa importante no sólo en nuestro país sino en la Comunidad Europea y anglosajona durante la década pasada; algunas propuestas curriculares a que hacemos referencia en este documento son la del bachillerato del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la del posgrado en ciencias médicas, odontológicas y de la salud de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Una primera observación en cuanto a la producción generada sobre desarrollo del currículo indica que la década pasada (así como la antecedente, los ochenta) se caracterizó por un marcado interés en la investigación enfocada a la intervención educativa y a la generación de propuestas, a la instrumentación y a la solución de problemas concretos, más que por un interés básico de construcción conceptual del campo o de explicación de los procesos educativos *per se*. Parafraseando a Durkheim (en Díaz Barriga, 2001), puede decirse que la investigación sobre desarrollo del currículo incide en dos niveles: la investigación aplicada —que busca analizar los efectos de diversos programas y metodologías— y, por otro lado, la que plantea la reflexión sistematizada de experiencias curriculares.

Lo anterior es el resultado no sólo del sentido y delimitación de este ámbito, sino de la ocurrencia de importantes procesos de reforma curricular que se sucedieron en la década de los noventa y que involucraron a la mayor parte de las instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas. Así, y de cara a la producción generada en los noventa, podemos afirmar que se encontró un avance notable en la cantidad de trabajos publicados sobre la década de los ochenta, al mismo tiempo que encontramos mayor diversidad de tópicos abordados, tipo de publicaciones, instituciones y autores. No obstante, aquí quedaría pendiente reflexionar si este aumento en la producción en el tema de desarrollo del currículo, realmente trajo aparejado una verdadera innovación, si se avanzó en las concepciones existentes, si hay nuevos temas y objetos de estudio e intervención, si surgieron nuevos autores o grupos de investigadores que hayan hecho contribuciones relevantes y originales al campo. En el estado de conocimiento de la década anterior (Díaz Barriga *et al.*, 1993; 1995), se plantearon varios puntos que quedaron como parte de una agenda pendiente, los cuales serán motivo de reflexión en este análisis:

- a) La necesidad de articular los avances en la teoría curricular con el plano del desarrollo de propuestas prácticas, cuya finalidad sea la intervención curricular.
- b) La carencia de nuevos modelos de organización del currículo que superaran las deficiencias de la organización por asignaturas y modular ya criticadas en la literatura de los ochenta.
- c) La importancia de trascender la etapa de planeación y diseño, donde parecían iniciar y concluir las propuestas curriculares, para vincular esta fase con la innovación en la enseñanza, el diseño instruccional o la formación docente, entre otras.
- d) La búsqueda de nuevas aproximaciones metodológicas, que superaran los planteamientos de los enfoques tecnológico-sistémicos.

De esta manera y con el propósito de analizar en este apartado la producción sobre desarrollo del currículo y de identificar las principales tendencias en los trabajos publicados en la década, éstos se revisaron en función de los siguientes ejes analíticos:

- a) Propuestas y modelos innovadores o predominantes.
- b) Referentes teóricos y metodológicos del desarrollo curricular.

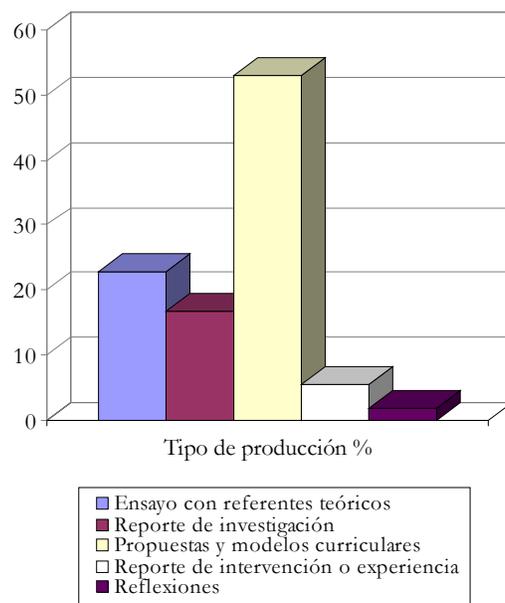
- c) Vinculación del campo de estudios sobre el currículo y su desarrollo con el campo de estudios sobre la enseñanza.
- d) Niveles de intervención y participación de los actores en el proceso de desarrollo curricular.
- e) Reformas y proyectos curriculares “sello” de la década.
- f) Principales tendencias y líneas de investigación en el área de desarrollo del currículo.

Para darnos una idea de la producción analizada en el tema de desarrollo del currículo, conviene mencionar que se recuperaron 209 publicaciones y documentos que abarcan el periodo 1990-2002. En relación con el *tipo de publicación*, estos trabajos fueron clasificados en 9 libros compilados o coordinados (4.3%), 16 libros de autor (7.65%), 41 capítulos en libros (19.61%), 59 artículos de revista (28.22%), 23 tesis de posgrado (11%), 35 ponencias presentadas en memorias e informes (16.74%) y 26 documentos internos de diversas universidades e instancias vinculadas con la SEP u otros organismos del sector educativo (12.44%). Así, notamos que la mayor parte de la producción del tema se publica en artículos en revistas, seguida de capítulos en libros. En relación con el *tipo de producción*, 49 trabajos son ensayos con referentes teóricos (22.79%), 36 corresponden a reportes de investigación (16.74%), 114 a propuestas y modelos curriculares (53.02%), 12 son reportes de intervención o experiencias curriculares específicas (5.58%) y 4 ofrecen reflexiones sobre el tema (1.86%), con la salvedad que seis trabajos, corresponden a dos tipos de producción. Aquí cabe destacar que más de la mitad son propuestas y modelos curriculares, lo que indica el carácter prescriptivo y orientado a la intervención que tiene este campo (gráfica 1). También es importante mencionar que los reportes de investigación, en sentido estricto, suelen encontrarse principalmente en las tesis de posgrado y, en menor medida, en los artículos de revista. De manera similar, gran parte de los textos relativos a las reformas curriculares más significativas de los noventa no ofrecen reportes de investigación, sino más bien son documentos indicativos o reportes técnicos de carácter interno, en ocasiones muy extensos, y que sólo ocasionalmente llegan a publicarse parcialmente, por lo que su acceso es restringido.

Con respecto al *nivel educativo* que se aborda en dicha producción, encontramos que 18 (8.41%) trabajos se enfocan a la educación básica (principalmente primaria y, en menor proporción, secundaria); 17 abordan la media superior (7.94%); 152 el nivel superior (71.02%), 12 el posgrado (5.6%) y 15 tratan, de manera general, al sistema educativo sin estar dirigi-

dos a un nivel en específico (7%). Aquí clasificamos cinco trabajos como pertenecientes a dos niveles (trataban conjuntamente a la secundaria y al bachillerato, o a la licenciatura y el posgrado).

GRÁFICA 1
 PRODUCCIÓN EN EL TEMA DESARROLLO DEL CURRÍCULO
 1990-2002 (%)



El dato más relevante es el alto porcentaje de trabajos centrados en la educación superior. Esto, en parte, se debe a que es en ese nivel educativo en el que encontramos un mayor dinamismo y autonomía en la labor de diseño curricular, a la concentración de investigadores en las universidades, al vínculo con las investigaciones de tesis de posgrado y a la gran cantidad de reformas curriculares que las universidades emprendieron en la década pasada. Por otro lado, también se publicaron los trabajos de varios eventos significativos sobre este tema, como el Foro de análisis sobre flexibilidad curricular (1995), el Encuentro de modelos curriculares de las instituciones de educación superior coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1996) o el Foro de análisis sobre la innovación curricular en las instituciones de educación

superior realizado por ANUIES y la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), entre los principales participantes, en 1977.

Hay que aclarar que en el análisis del contenido de esta producción, que se ofrece a continuación, no se hace una referencia puntual a todos los trabajos identificados en la base de datos anterior sino a aquellos que, a juicio de las autoras, ilustran el punto en discusión o reflejan tendencias definidas en la década. De hecho, un primer acercamiento a la producción global que se identificó en las bases de datos automatizadas, nos condujo a encontrar una gran diversidad en la extensión, la calidad de la argumentación o la presencia de referentes teóricos sólidos. Algunos documentos no fueron considerados por no reunir criterios metodológicos básicos o por no reflejar algún esfuerzo de investigación o de construcción conceptual suficientemente explícito. Por otra parte, se recurrió a otros documentos y autores, tanto nacionales como internacionales, para complementar el análisis de las tendencias encontradas.

PROPUESTAS Y MODELOS INNOVADORES O PREDOMINANTES

El ámbito predominante de la producción en este campo siguió teniendo como interés central la conformación de propuestas y modelos para la planeación y diseño de planes y programas de estudios que, como ya indicamos, se vio aparejado con los procesos de reforma curricular, descentralización educativa y certificación propios de la década pasada.

Podemos decir que fue una década marcada por proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondieran a determinadas demandas educativas. En gran medida, los proyectos estuvieron enmarcados por políticas educativas que surgieron en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización del sistema educativo nacional.

Con la instrumentación de las reformas curriculares, el término *innovación* fue asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y con la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza con la intención de atender a las demandas que debía afrontar la educación en una sociedad globalizada.

Así, la idea de innovación en el currículo se encontró vinculada con modelos y propuestas como las siguientes:

- a) La educación basada en competencias (EBC) (Abreu *et al.*, 1999; Argüelles, 1996; Barrón, 2000a; Gómez, 1997; Gutiérrez y Rodríguez, 1997; Lluch, 1998; Rodríguez, 1997; Rodríguez, 1999; Rojas, 1998; Valle, 2000).
- b) El currículo flexible (Arredondo, 1995; Bermúdez y Searcy, 1997; Celis, 1995; De la Vega, 1996; Díaz Barriga, 2000; López, 1995; Lugo, 1999, 2001; Luna, 1997; Marín, 2002; Martínez, 1995; Merchan, 1995; Orozco, 1999; Pinet, Quintanilla y de la Rosa, 1993; Santamaría, Jiménez y Ramírez, 1994; Sánchez, 1995; Valenzuela, 1994; Vera, 1997).
- c) El currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural (Díaz Barriga Arceo, 1998a y b; Estévez, 1999; Díaz Barriga Arceo y Hernández, 1998; Waldegg y Block, 1997, entre otros).
- d) La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares (Díaz Barriga Arceo, 1994; 1998a; 1998b).
- e) El diseño del currículo enfocado a la integración teoría-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales (Acle, 1996; Guerrero, 1990; Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996, 1997; Macotela y Castañeda, 1996; Silva y Cedillo, 1997; Matus, 2000, De la Fuente, 1994).
- f) La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas (Mendoza, 2001; Filloy, 1995), medicina (Martínez *et al.*, 2001), arquitectura (Narváez, 1999) y física (Azuara, 1999).
- g) La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados *temas o ejes transversales del currículo*. En este rubro destacan los trabajos publicados a lo largo de la década sobre currículo y *educación ambiental* del equipo conducido por Alicia de Alba y Edgar González, así como de otros investigadores interesados en esta temática (Aceves, 1993; Bravo, 1993; De Alba, 1991, 1993, 1997; González, 1993; Ibarra, 1996; Leff, 1993; Reta, 1996; Rodríguez y Estrada, 1999). Otras temáticas emergentes se relacionan con los *derechos humanos* en el currículo (Reygadas, 1992), la educación en *valores, civismo y ética* (Castro, 1997; Figueroa, 1999; Latapí, 1999; López, 1999; Luna, 2001; Mora, 2001),

educación y género (Álvarez-Gayou, 2001; Calixto, 2001; Cardacy, 1996) *internacionalización del currículo* (Alanís y Díaz, 1992; Figueroa, 2001), *currículo y nuevas tecnologías* (De Alba, 1997).

- h) La formación interdisciplinaria y multidisciplinaria (Bellido y Rodríguez, 1993; Sotelo y Juárez, 1997; Abreu, *et al.* 1999).
- i) Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo (Anguiano, 199; Bazdresch, 1996; Comas, 1997; Romay, 1994).

El discurso curricular de modelos como EBC —currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, etcétera, priorizan las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano altamente competente y competitivo— se encuentra asociado con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades e, incluso, países.

En relación con el **diseño curricular por competencias**, se destaca que éste tiene como antecedente en el país un proyecto de 1993, sobre educación tecnológica y modernización de la capacitación impulsado por las secretarías de Educación Pública (SEP) y del Trabajo y Previsión Social (STPS), donde participaron corporaciones de trabajadores y empresarios. Posteriormente se establecería, en 1995, el Sistema Normalizado de Competencias Laborales (SNCL), que se ocuparía de la definición e integración de normas de competencia por ramas o actividad profesional. Del SNCL se conformaría, más tarde, los sistemas de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) y Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT), el primero tendría como tarea establecer mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los sujetos; mientras que el segundo se encargaría de concretar un catálogo y una matriz curricular sobre competencias estandarizadas (Argüelles, 1996; Valle, 2000).

Parte de los trabajos que abordan el diseño curricular por competencias lo enmarcan como un enfoque educativo centrado en el alumno, que propicia la participación activa del estudiante y que reconoce la variación en el ritmo y estilo de aprendizaje. Se le ubica como un enfoque que combina la formación teórica con la aplicación del conocimiento y su pretensión es lograr capacidades para realizar una determinada labor, tarea o actividad con un alto nivel de calidad y eficacia. En general, sus fundamentos se encuentran bajo la lógica de preparar una fuerza laboral más

productiva y eficiente que dé respuesta a una economía globalizada (Lluch, 1998; Rojas, 1998).

En otros trabajos se parte de considerar que las competencias comprenden la especificación de un conocimiento y la habilidad y la aplicación de éste dentro de una ocupación o desempeño. También se alude, con el término competencia, al contenido de trabajo de cada calificación (grado de complejidad para realizar una tarea determinada) y consta de los siguientes tipos de saberes: competencia técnica o saber referencial; competencia metodológica o saber hacer; competencia social y participativa o saber ser y convivir (Rodríguez *et al.*, 1999). Una de las aproximaciones metodológicas al diseño curricular por competencias consiste en la determinación de las tareas y actitudes específicas que realmente desempeñan los trabajadores expertos en una ocupación dada, lo que conduce a definir las competencias que se traducen en contenidos del currículo (Argüelles, 1996 y Valle 2000). Por su parte Barrón (2000a), al comparar algunas experiencias de aplicación de estos proyectos señala dos tipos básicos de competencias a promover: las académicas y las laborales.

Otro grupo de trabajos alude a la importancia de impulsar acciones de formación de los profesores centrados en la adquisición de competencias docentes, dado que bajo este modelo cambian las prácticas de la enseñanza y, por consiguiente, las propias competencias esperadas en los maestros. Por tanto, algunos autores consideran que la formación docente habrá de encaminarse a desarrollar competencias pertinentes para su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra desde el punto de vista ético (Díaz Barriga Arceo y Rigo, 2000; Gutiérrez y Rodríguez, 1997).

Se encontraron trabajos que reportaban algunas experiencias en cuanto a las aplicaciones de la educación basada en competencias (EBC). En el nivel medio superior, una experiencia, es la que registran Guerrero y Peña (2001) en el Colegio de Bachilleres de Puebla donde, teniendo como eje el documento *Curriculum marco*, se posibilitó la aplicación de un nuevo currículo basado en competencias. Mediante el análisis de los reportes académicos y la realización de entrevistas y encuestas, detectaron que los docentes no conocían el significado real de la noción misma de competencia, ni de otros conceptos como procedimiento, actividad, evaluación y objetivos cuando estaban asociados con este modelo. Las autoras concluyen con la propuesta de un modelo metodológico que pretende fomentar la adquisición y desarrollo de las competencias y la vinculación entre la estructura curricular y la planeación docente. Otra experiencia es la reportada por Canales (1997) sobre el bachillerato propedéutico en el Estado de México enfocado bajo tres tipos de competencias: básicas (caracterizadas

por hacer énfasis en la especificación, el aprendizaje y la demostración de habilidades); genéricas (requeridas por el entorno moderno, son requisitos de egreso, transdisciplinarias y están vinculadas con la práctica cotidiana) y las específicas (referidas a las asignaturas, buscando traducir sus contenidos en acción). Incluso algunas propuestas de este tipo se realizaron en instituciones educativas importantes, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con su licenciatura de Intervención Educativa, de reciente creación, en la que se argumenta que la EBC puede incidir de manera significativa en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas integrales y críticas. En esta propuesta se entiende a la EBC como el “desarrollo armónico del conjunto estructurado de atributos requeridos para el desempeño consciente de una actividad profesional específica” (UPN, 2001:24) y se consideran en la licenciatura los siguientes principios del enfoque EBC: polivalencia, flexibilidad, pertinencia y alternancia.

Otros trabajos, corresponden a proyectos de posgrado, como ejemplo se encuentra el caso del programa de maestría en ciencias médicas y de la salud, de la UNAM, en el que se plantea un diseño que favorece la multi e interdisciplina, la adecuación a la evolución de los campos de estudio y busca la calidad y rigor académico. Pretensión que se trata de lograr mediante la incorporación de la flexibilidad y del diseño de perfiles definidos por competencias: disciplinarias e interdisciplinarias; metodológicas y de investigación; para el aprendizaje, la transmisión del conocimiento y la enseñanza; de carácter técnico instrumental y cualidades intelectuales, personales y de relación interpersonal (Abreu, *et al.*, 1999).

Los anteriores son sólo algunos de los ejemplos entre muchos del diseño del currículo con base en competencias. Sin embargo, frente a la diversidad de trabajos reportados, se puede apreciar que no hay una acepción unificada de lo que se entiende por competencia.

Las experiencias de desarrollo del currículo bajo este enfoque son muy variadas y coincidimos con Gonczi (en Argüelles, 1996), que van desde un diseño similar al análisis conductual de tareas discretas y observables (propuesto por Gagné ya desde los setenta) pasando por el desarrollo de habilidades genéricas y estrategias cognitivas y del pensamiento, hasta el llamado enfoque integrado-relacional u holístico. De esto mismo se desprende que el diseño por competencias sea duramente criticado por algunos autores, mientras que otros lo consideran una verdadera innovación educativa.

Asimismo, es importante mencionar que en otros contextos como el Reino Unido, Canadá y Estados Unidos (países industrializados que no

mantenían una articulación entre el sistema educativo y el aparato productivo), la EBC ha cobrado gran fuerza (Mertens, 1997) siendo empleada con mayor acierto en la formación técnica y en la capacitación para el trabajo. Por otra parte, no habrá que perder de vista que cobra gran auge ante la promoción de políticas y recomendaciones desde organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que argumentan a favor de este tipo de modelos como un mecanismo para economizar recursos e invertir sólo en la capacitación del trabajador cuando así se requiera (BM, 1995; BID, 1997).

Una postura distinta es la que plantea Herrera (1999), quien da a conocer la opinión de una muestra de 98 expertos sobre las competencias académicas que consideraban debían incorporarse en los planes de estudio, dando como resultado los siguientes rasgos en los esquemas de formación profesional: modelos de trabajo multi e interdisciplinario, capacidades analíticas, sólida formación disciplinaria, ubicación histórica, base cultural sólida, preparación para el cambio, valores fundamentales de conciencia y solidaridad, comprensión sistémica y habilidades de gestión. La autora concluye que este tipo de modelos “crean una nueva oferta científico-profesional basada en esquemas abiertos, flexibles y departamentalizados, diseñados con programas interdisciplinarios que estimulan el desarrollo de la competencia para anticipar nuevas áreas de actividad profesional congruentes con las características de las sociedades de fin de siglo” (Herrera, 1999:285).

Finalmente, habrá que considerar que en diseño curricular por competencias se han estado planteando alternativas distintas a las tradicionales o bajo modalidades y componentes curriculares ya conocidos pero con nuevas combinaciones y que, por lo tanto, habrá que seguir de cerca dichos ejercicios en su aplicación y valorar su impacto real sobre todo en la formación profesional que se pretende lograr.

En cuanto a los trabajos que abordan el desarrollo del **currículo flexible**, se encontró, que aun cuando la temática en México se aborda desde la década de los setenta, cobra relevancia a inicios de los noventa, de acuerdo con Díaz Barriga (2000), con el Proyecto de flexibilidad curricular de la Universidad de Baja California (UABC), que se impulsa de manera generalizada a todos sus planes de estudio y, posteriormente, se populariza a todo el país, con el Programa de educación superior, promoviéndose la elaboración de proyectos de este tipo. Ejemplos de ello se presentan en las universidades: Autónoma de Ciudad Juárez de Chihuahua (UACJ), Autónoma de Guadalajara (UdeG), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Autónoma de Sinaloa (UAS), Autónoma del Estado de Morelos

(UAEMOR), Autónoma Veracruzana (UV), Autónoma de Tlaxcala (UAT) y Autónoma del Estado de México (UAEM), entre otras. En los diversos trabajos también resalta la variedad de nociones sobre currículo flexible, como se puede observar en el cuadro 1.

CUADRO 1
NOCIONES SOBRE CURRÍCULO FLEXIBLE EN LAS UNIVERSIDADES
MEXICANAS

Universidad	Noción
UABC 1993	Es un proceso tendiente a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas, promoviendo el flujo de interacción, el aprovechamiento de recursos y contribuyendo al crecimiento individual y social del sujeto.
UdeG 1994	Significa reorientar y diversificar la oferta académica y crear currículos adaptables con la condición de renovación implícita en el modelo de su estructura. Además implica facilitar el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de órganos colegiados.
BUAP 1995	Se considera un currículo abierto que brinda al estudiante la oportunidad de elegir entre todos los cursos que ofrece la universidad. Permite hacer flexible y versátil la formación de profesionales, evaluando y replanteando programas.
UACJ 1994-2000	Se basa en la organización y selección de actividades de aprendizaje tendientes a la formación integral, en función de requisitos del área del conocimiento, de los campos profesionales y de las necesidades del estudiante con apoyo de asesoría, desarrollando habilidades disciplinares e interdisciplinarias. Teniendo como sello fundamental los valores meta-curriculares y la vinculación con el entorno productivo.
UV 1998	Implica considerar la incorporación de nuevas experiencias educativas apoyadas en un trabajo eficaz y eficiente por parte de quienes operan los currículos. Empleando un conjunto de estrategias de aprendizaje desde que ingresa el estudiante, durante y hasta su egreso, buscando la formación integral. Se concibe la aplicación del sistema de créditos como de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura electiva y flexible, es decir cada alumno selecciona su carga académica de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo.

Como se puede observar, estas nociones permiten entender al **currículo flexible** en una *perspectiva académica* (de apertura para el alumno y, en menor medida, para el docente) o en una *perspectiva administrativa* (en el sentido de lo que posibilita a la propia institución). Así, encontramos que desde la *perspectiva académica* flexibilizar significa:

- a) Tender hacia la reorientación y diversificación de la oferta académica, creando currículos adaptables y posibles de renovación continua en su estructura (UdeG, 1994).
- b) Implica también un proceso tendiente a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas, que además contribuye al crecimiento individual y social del sujeto (UABC, 1993).
- c) Un currículo abierto que brinda al estudiante oportunidades para elegir entre todos los cursos que ofrece su universidad (Proyecto Fénix, BUAP, 1994).
- d) Una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de éstos a las aptitudes e intereses de los estudiantes, orientados siempre en función de las demandas del campo profesional y los avances técnicos y científicos del conocimiento (Luna, 1995).
- e) Permitir que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las características del estudiante.

Desde la *perspectiva administrativa* flexibilizar el currículo está relacionado con:

- a) Facilitar el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de órganos colegiados (UdeG, 1994).
- b) Promover el flujo de interacción y el aprovechamiento de recursos (UABC, 1993).
- c) Gama de posibilidades que ofrece la estructura académica universitaria en el sentido más amplio (Pinet, 1993).

Otros trabajos señalan que un plan de estudios flexible es aquel que da ventajas a todos los agentes implicados en su diseño, administración y uso directo (docentes, alumnos y administradores). Esto implica contar con un sistema de trabajo académico ágil que posibilite la actualización constante de los contenidos y permita el desarrollo natural de los programas y su oferta oportuna, aunado a un sistema administrativo eficiente tanto de re-

cursos como de los procesos de la institución (Sánchez, 1995). Herrera y Didriksson (1999), por su parte, destacan que un modelo de organización académica flexible implica la planeación de una variedad de formas bajo perspectivas originales en situaciones reales, y que su instrumentación debe potenciar el concepto de currículo flexible reagrupando los recursos humanos y físicos en torno a las disciplinas, para optimizar su empleo y favorecer la acción de los grupos académicos en torno a los objetos de estudio, programas académicos y de investigación.

Coincidimos con Díaz Barriga (2000) en cuanto a que el concepto de flexibilidad curricular tiene un significado polisémico y es transferido o extrapolado del ámbito laboral y productivo al de la educación. Entre los trabajos que plantean argumentos que sustentan la noción de flexibilidad curricular se encuentran aquéllos cuyos fundamentos se enmarcan en las transformaciones de una sociedad globalizada y, particularmente, en los cambios del contexto productivo y laboral, que requieren de mayor eficiencia y calidad en sus procesos y procedimientos de producción; enfatizándose la aplicación de la tecnología, la educación del capital humano y las modificaciones en los procesos de trabajo. El argumento principal descansa en que, bajo la lógica de estas transformaciones, se demandan trabajadores capaces de adaptarse al cambio, a la nueva economía de mercado y a los nuevos avances científicos, así como a las necesidades de un mercado de trabajo en constante cambio. Todo esto da origen a la gestación de una “flexibilidad laboral y flexibilidad profesional” (Díaz Barriga, 2000; Orozco, 1999; Salgado, 1998; Lugo, 1999).

La mayor parte de las propuestas de diseño bajo la lógica de la flexibilidad curricular plantean, como base para su puesta en marcha, elementos básicos en el diseño de las propuestas como los siguientes (Soto, 1993; Martínez, 1995; Vera, 1997; Lugo, 1996; Garibay, 1996):

- a) La instrumentación del sistema de créditos.
- b) La organización de las estructuras curriculares en niveles de formación definidos.
- c) El romper o eliminar la seriación entre cursos.
- d) El incremento de los cursos optativos reales para la elección de acuerdo con los intereses del alumno.
- e) La incorporación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que pretenden ser innovadoras.
- f) En algunos casos, la incorporación de las tutorías académicas y los debidos ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica de alumnos y docentes.

Los trabajos enfatizan que la flexibilidad curricular tiende a propiciar una formación integral y requiere de una participación más activa y comprometida por parte del estudiante en su propia formación (Martínez, 1995; Luna, 1997). Sin embargo, hay que tomar en cuenta la diversidad de saberes y habilidades sociales que tiene que adquirir el alumno para autogestionar su trayecto formativo. Por otro lado, entre las ventajas de la aplicación de la flexibilidad en los modelos curriculares, los autores mencionan: una formación integral (independientemente del nivel de que se trate); el uso racional de la planta docente y de la capacidad tecnológica; el desarrollo de mecanismos que permiten la evaluación de los cursos y otro tipo de situaciones de entrenamiento necesarias para la formación de los estudiantes además de la posibilidad de vinculación con otras instituciones educativas y laborales. Se señalan, entre sus desventajas: la confusión de los estudiantes si no se cuenta con el asesoramiento adecuado y el personal docente capacitado dentro del modelo, aunado a las importantes transformaciones administrativas que requiere (De la Vega, 1996; Pinet, Quintanilla y de la Rosa, 1993; Santamaría, Jiménez y Ramírez, 1994; Osorio, 1996).

Buena parte de los artículos relacionados con el posgrado, enfatizan que este tipo de modelos resultan apropiados para este nivel, de acuerdo con lo expresado en los trabajos de Pinet, Quintanilla y De la Rosa (1993), Santamaría, Jiménez y Ramírez (1994) y Sánchez (1995). Lo anterior se debe a que el eje rector del currículo es definido por los participantes de los programas, tomando como base el proyecto de investigación y las tutorías. Es decir, considerando los intereses y necesidades académicos del estudiante es que se determina su participación en las actividades académicas y de investigación. Aunado a ello la flexibilidad vertical de los programas puede posibilitar la participación de alumnos de licenciatura, quienes complementarían así su formación, tendiendo un puente entre los diversos niveles educativos.

No obstante, muchos de los trabajos publicados no cuentan con sólidos argumentos psicológicos y pedagógicos y la mayoría de los abordajes establecen la fundamentación desde una perspectiva meramente económica. Entre los escasos textos que existen y que resultan importantes por su análisis de los procesos inmersos en la planeación, diseño, operación y particularmente sobre el impacto real en las instituciones educativas acerca de la flexibilidad, se encuentran:

La tesis sobre flexibilidad curricular en la UABC, de Martínez (2002) en la que se hace una descripción analítica sobre el abordaje de la flexibilidad curricular desde sus inicios en la institución, en sus diferentes facetas de elaboración, aplicación y ajustes. Asimismo se señala que, en breve tiempo,

reestructuraron más de 93% de los planes de estudio. El aporte fundamental del trabajo se centra en la construcción conceptual que hace sobre este tema. Por su parte, la tesis de Salgado López (1998), sobre la misma temática aplicada a seis universidades (Universidad de las Américas (UDLA); Universidad Iberoamericana (UIA); Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); Universidad Autónoma de Baja California (UABC); Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) reporta los resultados de un minucioso análisis considerando como indicadores para la comparación: las materias seriadas, las optativas y obligatorias así como la aplicación del sistema de créditos y la oferta educativa de todos los planes de estudio de las universidades seleccionadas, buscando establecer correlaciones en función de las posibilidades de elección real para el estudiante. Este trabajo abre el debate respecto a si la flexibilidad en el currículo forma parte de una corriente educativa tecnocrática, que atiende netamente a intereses del sector productivo y tiende a dejar de lado el aspecto humanístico; y se plantean sugerencias y recomendaciones para su instrumentación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

El abordaje sobre el currículo flexible tiene como condicionantes múltiples elementos de análisis, tanto académicos como administrativos así como los diferentes niveles de ejecución con los diversos actores de los centros educativos. Dichos aspectos son abordados en el estudio comparativo de Lugo (2001), donde se presenta una propuesta metodológica para su estudio, considerando la participación de los sujetos involucrados en el diseño y en la instrumentación de este tipo de modelos.

Podemos afirmar que ambos modelos curriculares: el de educación basada en competencias (EBC) y el del currículo flexible (CF), representan el sello indiscutible del desarrollo curricular de la década, sin embargo, aún se carece de referentes que permitan delimitar su impacto real, principalmente en el tipo de formación profesional que propician.

Si bien en el estado de conocimiento anterior ya se reportaba la contraposición existente entre “propuestas excesivamente rígidas y descontextualizadas” en comparación con propuestas tan “flexibles e inacabadas”, el tema logró —en la década que acaba de concluir— repercusiones importantes. Por otra parte, tanto el currículo flexible como la educación basada en competencias, obedecen a una disposición plasmada en la política educativa nacional que, a su vez, está fuertemente influida por las recomendaciones para el desarrollo del currículo derivadas de organismos internacionales como la UNESCO, OCDE y el Banco Mundial. Así, el diseño e instrumentación de estos modelos curriculares se ha enfocado a promover una planeación educativa

focalizada en la eficiencia, eficacia y calidad, con propuestas más vinculadas a los requerimientos de ciertos sectores sociales y productivos. Dicha orientación coincide con lo reportado en el estado de conocimiento anterior.

Otra tendencia importante en el desarrollo del currículo en los noventa la constituye la integración de los ejes o temas transversales. De acuerdo con Palos (2000), los **temas transversales** plantean al currículo y a la enseñanza interrogantes centrales como manifestación de las problemáticas y conflictos más relevantes de nuestra sociedad, considerando valores, actitudes y comportamientos tanto de los alumnos como del resto de colectivos implicada en la sociedad contemporánea. Los temas transversales en el currículo cobraron especial relevancia en la década pasada, tanto en el plano internacional como en el nacional, y fueron objeto de importantes reformas curriculares en los diversos niveles del sistema educativo. En gran medida son resultado de las presiones de una sociedad que plantea una creciente dificultad para acercarse a modelos de justicia, equidad, respeto a los derechos humanos y preservación del ambiente, por lo que cuestionan de fondo el qué, para qué y el cómo de una educación escolarizada que no ha sabido dar una formación apropiada a los niños y jóvenes en relación con dichos aspectos.

En los trabajos revisados se pone de manifiesto que surge de la necesidad de reforzar la dimensión ética del currículo, de atender al proceso de desarrollo humano integral de los educandos y de formar personas comprometidas, responsables y productivas en su entorno social. En algunas propuestas, el énfasis está puesto en la formación de ciudadanos críticos, conscientes de los aspectos sociales y políticos, que logren desarrollar la autonomía moral. Como una consecuencia esperada, la introducción de los ejes o temas transversales planteó, a la par, el reto de introducir las respectivas innovaciones pedagógicas para una enseñanza apropiada de estos temas. En lo que toca al diseño de planes y programas, no sólo se cuestionó el concepto mismo de transversalidad, sino que se generaron importantes polémicas respecto a si dichos temas transversales (educación en derechos humanos, sexualidad, prevención de adicciones, educación ambiental, ética y educación cívica, educación para el consumo, entre otros) deberían integrarse en planes y programas de estudios como materias o asignaturas con un espacio curricular propio y enseñarse a través de un enfoque de didáctica específica, o bien, deberían atravesar o permear todas las asignaturas del currículo. Otra opción considerada, la denominada “doble transversalidad” planteaba la posibilidad tanto de dar un espacio propio en forma de módulos o asignaturas, a la vez que introducir dicha temática a lo largo del plan de estudios completo.

En cierta medida, interrogantes similares se plantearon en relación con el tema de la incorporación del denominado **metacurrículo**. Aunque aquí también encontramos diversas interpretaciones, la noción de metacurrículo surge estrechamente ligada a los enfoques psicológicos cognitivo y constructivista que afirman que el currículo escolar y profesional debe atender explícitamente la formación de los estudiantes en habilidades de estudio y desarrollar sus capacidades de pensamiento, la adquisición de actitudes y motivación favorables hacia el estudio y el conocimiento científico, así como promover una gama amplia y flexible de estrategias de cooperación, autogestión del aprendizaje, comunicación, toma de decisiones, conducta creativa o solución de problemas (Díaz Barriga Arceo, 1994). Así, una propuesta metacurricular estará orientada a fomentar el “aprender a aprender significativamente”.

Algunos de los debates curriculares en torno a este ámbito giraron en torno a si dichos aprendizajes podrían ocurrir en una modalidad extracurricular (por ejemplo, mediante talleres o cursos separados de las asignaturas regulares) o era necesario incorporar una enseñanza explícita de estos aspectos al interior de las diferentes asignaturas curriculares, atendiendo a áreas de contenido y dominios conceptuales específicos. Asimismo, se cuestionó si su carácter debería ser remedial o más bien formativo. La tendencia apunta a que debe propiciarse más la acción formativa que la remedial, que es importante que las experiencias educativas de índole metacurricular tengan un carácter permanente y prolongado, pues la investigación reportada indica que las acciones esporádicas, extracurriculares y de corta duración tienen poco impacto. También se plantea que para ser efectiva una propuesta metacurricular requiere estar estrechamente vinculada con los objetivos y contenidos del currículo regular y que tiene que considerar la realización de actividades integradas al trabajo cotidiano del aula.

La intención de introducir en los planes de estudio experiencias educativas específicas o, incluso, de conformar áreas curriculares completas que atendieran la formación metacurricular de los alumnos, trajo como resultado la generación de diversos trabajos de investigación, el diseño de nuevas asignaturas, la conducción de programas de desarrollo de habilidades del pensamiento, de estrategias para el estudio y la comunicación e, incluso, la edición de libros de texto, unidades didácticas o materiales curriculares diversos. A manera de ilustración, podemos mencionar algunas propuestas de desarrollo de habilidades cognitivas y del pensamiento que se aplicaron ampliamente en algunas instituciones educativas: la de Margarita Sánchez en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) basada en el Proyecto

Harvard, y el Programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein impulsado por la Universidad La Salle (ULSA).

Como veremos más adelante en la sección de reformas curriculares de la década del noventa, podemos afirmar que en muchos de los nuevos planes y programas de estudio se tendió a incorporar, aunque con concepciones muy diversas, la formación metacurricular de los alumnos y la integración de diversos temas transversales. Los casos más sobresalientes los encontramos en la educación secundaria y en el bachillerato.

En el caso de la educación superior, la posibilidad de apoyar al alumnado en su trayecto formativo mediante acciones de orientación y formación de habilidades para desenvolverse de manera exitosa en el currículo y la ulterior vida profesional, se está asociando hoy en día con la instauración de sistemas de **tutoría académica**. De hecho, en algunas propuestas curriculares se plantea que un currículo flexible, donde el alumno tiene la posibilidad de elegir y construir su trayecto formativo, debe necesariamente estar vinculado a un sistema de tutoría académica, mediante el cual el alumno es orientado y acompañado por un docente experimentado a lo largo de dicho trayecto. Aquí podemos identificar una tendencia reciente, pero cada vez más extendida en las instituciones educativas de nivel superior, que está impulsada desde el último tercio de los noventa por la ANUIES y, recientemente, por la UNAM a través de su Programa de fortalecimiento a las licenciaturas.

De acuerdo con Fresán (2001), la tutoría académica es una alternativa para mejorar la calidad académica y la eficiencia de la educación superior, pues se orienta a atender problemas como la reprobación y a prevenir la deserción del alumnado. El modelo de ANUIES, desarrollado por la autora y otros colaboradores, se sustenta en el principio de equidad educativa y plantea un seguimiento personalizado de la trayectoria académica del alumno, la atención a sus problemas escolares, el desarrollo de habilidades para el estudio, el trabajo y la convivencia social y escolar, así como la creación de una red de apoyos y servicios institucionales para la atención de los alumnos.

Dicha propuesta modifica necesariamente el currículo, no sólo porque éste se centra en el estudiante y opera una atención individualizada, sino porque incorpora algunos de los aspectos que anteriormente se ubicaron en la denominada formación metacurricular y porque aboga por un cambio sustancial en las prácticas de enseñanza. Asimismo, introduce cambios importantes en la figura académica del docente-tutor y reconoce la importancia de atender —con programas educativos explícitos— el desarrollo de las competencias académicas y personales que requieren los alumnos para

desenvolverse exitosamente en la universidad y en su futura vida profesional. En la presente década habrá que prestar especial atención a la diseminación del modelo de tutoría académica en sus diferentes versiones y a la valoración de su impacto real.

Otra tendencia que hemos reportado es la relativa a los énfasis puestos en modelos y propuestas curriculares focalizados en experiencias de **aplicación práctica en escenarios reales** y enfocados a enfrentar situaciones cotidianas y a solucionar problemas de relevancia personal, científica y social. Podemos encontrar en estos esfuerzos la intención de vincular el currículo con la enseñanza, y de resignificar propuestas pedagógicas clásicas, como la experiencial que ya proponía el propio John Dewey, o los recientes enfoques de la enseñanza situada de las teorías socioculturales o la formación de prácticos reflexivos de Donald Schön. Este tipo de propuestas aparecieron en diferentes niveles educativos y campos de conocimiento y se vinculan con otras de enseñanza a través de casos, solución de problemas, método de proyectos, formación en el servicio a la comunidad, práctica supervisada, apoyos tutoriales, integración de contenidos multidisciplinares, entre otros.

En estas propuestas y experiencias implícita o explícitamente aparecen temas clásicos del desarrollo del currículo: la congruencia e interdependencia de la teoría con la práctica; el aprendizaje significativo a través del aprender haciendo; la diferenciación de los contenidos curriculares en declarativos, procedimentales y valoral-actitudinales y la consecuente delimitación de competencias derivadas de su aprendizaje; la importancia de la experiencia práctica *in situ*, entre otros. En el número especial que dedica el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1996 al currículo de formación en la práctica de la licenciatura en psicología encontramos diversos trabajos que dan cuenta de la problemática y propuestas educativas antes referidas (Acle, 1996; Macotela y Castañeda 1996; Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996).

Entre los trabajos que abordaron la **enseñanza y el diseño del currículo centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos** se encontraron diversos abordajes y su aplicación a distintas disciplinas, al parecer de carácter más aplicativo. La resolución de problemas se concibe como una estrategia educativa, que tiene como eje al alumno, y abarca tanto el diseño curricular como el de la instrucción o enseñanza. Se enfoca a desarrollar el juicio crítico y el razonamiento, la capacidad de aplicar los conocimientos en una situación real, el hábito por el estudio independiente e, incluso, el trabajo en equipo mediante un aprendizaje activo y significativo.

En este sentido, a nivel superior se encontraron propuestas para el caso de carreras como medicina (Martínez *et al.*, 2001). En educación básica, se reportaron trabajos que plantearon el diseño curricular de toda una asignatura bajo el enfoque de solución de problemas, principalmente aplicados a la enseñanza de las matemáticas, considerando criterios para normar la relación entre los conceptos, el sistema de signos, la cognición, la relación con lo real, los conocimientos prácticos y la función analítica instrumental para otros saberes relacionados (Fillooy, 1995). De hecho, en la reforma curricular en el nivel básico en el área de la enseñanza de las matemáticas, se adoptó dicho enfoque de solución de problemas haciendo énfasis en el tipo de estructura, contenido y tratamiento didáctico. Al respecto, se efectuaron estudios cualitativos sobre el tema, en cuyas conclusiones se reconoce que, en la práctica, la reforma no se ha llevado a cabo, dada la gran distancia de procesos de re-significación de lo propuesto en los documentos de la SEP, la poca participación de los alumnos y una práctica donde convergen la tradición impregnada de actividades rutinarias y los intentos por el cambio (Mendoza, 2001). Se enfatiza en todos estos trabajos la necesidad de informar y formar a los docentes sobre este tipo de estrategias para su adecuada aplicación.

En lo que respecta a la **incorporación de nuevas temáticas**, y ampliando el tema del currículo transversal, se observó el desarrollo de propuestas sobre la inclusión de la educación de la sexualidad y la perspectiva de género. Aunque la polémica sobre la incorporación de temas relativos a la reproducción y la sexualidad ha aparecido intermitentemente desde la reforma del 1971, en los noventa vuelve a tomar presencia desde diversas ópticas y genera importantes debates. En esta temática se reportaron trabajos en diferentes niveles educativos; a manera de ejemplo sólo haremos mención a algunos de ellos.

En el nivel de educación básica —particularmente en primaria— Calixto (2001), realizó un estudio sobre “La educación de la sexualidad y las ciencias naturales en el 5º y 6º grados de educación primaria”. En dicho estudio deduce, a partir de los resultados obtenidos, que a pesar de haberse incluido contenidos bajo una postura integradora de la educación de la sexualidad en los libros de texto, persisten graves problemas conceptuales identificados en los alumnos, que denotan la importancia de incluir otros apoyos por parte de sus profesores para comprender este contenido. Por ello, sugiere la integración en los planes de estudio de una dimensión de la educación de la sexualidad, que les permita a los futuros profesores poseer los elementos mínimos y los conceptos básicos para abordar estos temas.

Otro trabajo interesante de investigación en la misma temática, sobre la masculinidad y la feminidad en la escuela es el de Álvarez-Gayou, (2001), quien, después de conocer las opiniones de estudiantes de nivel superior, enfatiza que las categorías de género son constructos sociales, mismos que se expresan a través de características estereotipadas de la feminidad y masculinidad, que se convierten en limitaciones para formar ciudadanos más libres y con capacidad de autorrealización. Para el autor es indudable que los estereotipos patriarcales tradicionales de género forman parte del currículo oculto y están presentes sin que se tenga conciencia de ello. Finalmente Cardacy (1996), destaca la importancia de analizar la condición femenina, las relaciones entre los géneros y su inclusión en el currículo, particularmente pone énfasis en las profesiones del área de la salud.

Asimismo se presentaron propuestas para integrar en el currículo una perspectiva tendiente a la **internacionalización** del mismo, que se sustenta en la intención de responder a los retos de desarrollo del contexto local y regional, que se encuentra inserto en una sociedad global, ahora interdependiente, multicultural, unitaria y diversa. Así se plantearon algunos ejes dentro del currículo para contribuir a la formación en los aspectos teórico metodológicos (exigencias para el nuevo siglo) y el ético axiológico (principios y valores), ambos ejes son planteados para ser temas transversales, bajo una perspectiva metodológica inter, multi y transdisciplinaria (Figuroa, 2001). Tal pareciera que esta alternativa tendría hasta ahora mayor probabilidad en el nivel de posgrado (Alanís y Díaz, 1992) y se reportan vertientes semejantes para rediseñar el currículo y alcanzar una visión internacional en los egresados en determinadas carreras, tales como las ingenierías (Toro, 1999).

Ante las nuevas demandas de la sociedad y de los desarrollos de la ciencia moderna se plantearon alternativas en el diseño curricular tendientes a la **interdisciplinariedad y multidisciplinariedad**. Esta preocupación ya había aparecido en algunos trabajos en las dos décadas pasadas, pero se renueva en el contexto actual de globalización y producción del conocimiento. Se presentaron propuestas de aplicaciones concretas a determinadas carreras, un ejemplo es en el diseño curricular de arquitectura, en la Universidad de Nuevo León, donde se destacan la formación del docente, el trabajo sobre problemas concretos (a través de la inclusión de talleres y prácticas comunitarias) y la de metahabilidades para la construcción del conocimiento, como formas de hacer posible la interdisciplinariedad en la educación superior (Narváez, 1999). Los enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios, también se asocian con la visión de “programas integrales”, concebidos éstos como propuestas de carácter general en los que se articulan las diversas áreas del conocimiento que llegan a coincidir en un deter-

minado módulo de contenidos, enfatizando el vínculo de la teoría y la práctica; tal es el caso de la carrera de enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) (Bellido y Rodríguez, 1993). Otra propuesta en este sentido es el programa de maestría y doctorado en ciencias médicas, odontológicas y de la salud de la UNAM, donde se destaca que en los procesos de investigación prevalecen abordajes multicausales, lo que lleva a una organización de los estudios bajo campos de conocimiento más amplios, fortaleciendo la capacidad formativa y la investigación multi e interdisciplinaria. (Abreu, *et al.*, 1999). En el discurso de los trabajos presentados sobre los enfoques inter y multidisciplinarios, subyace la idea de una interesante vinculación entre ellos y la presencia de diseños curriculares flexibles, polivalentes y por competencias.

Considerando los trabajos publicados e integrados en la base de información y algunos de los documentos institucionales de ciertas universidades, encontramos que en diversas instituciones los procesos de reforma curricular se inspiraron en modelos y propuestas curriculares como las anteriores y se intentaron o pudieron aplicar de manera más o menos generalizada en algunos casos. La cantidad de producción generada es considerable, en algunos casos de buena calidad. No obstante, la mayor parte de los documentos recabados tratan del proceso de planeación y fundamentación de los nuevos modelos, pero se reportan pocos trabajos que den cuenta de los resultados reales de estas aplicaciones o del proceso mismo de instrumentación. De esta manera, es difícil saber si realmente los esfuerzos proyectados y lo realizado se tradujo efectivamente en una innovación educativa, si entendemos que ésta implica cambios sustanciales (en las concepciones, estructuras, formas de organización, prácticas cotidianas, aprendizajes significativos logrados, etcétera) en la dirección de una mayor comprensión y mejora de los procesos educativos y de los actores de una institución educativa determinada.

A manera de cierre de esta sección, se ilustrará un caso específico de desarrollo curricular donde se integran muchas de las innovaciones a que nos hemos referido en este escrito. Dicho caso es el del proyecto piloto Currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante (CIACE-Psicología) de la Universidad de Colima (Monroy, 2002), el que se encuentra en su fase de operación inicial en la carrera de psicología y se expandirá a la de medicina (cuadro 2). Merece destacarse cómo se buscó integrar en un mismo proyecto el diseño del currículo con el de la enseñanza, e incorporar a la educación basada en competencias, el aprendizaje basado en problemas, el currículo flexible, la formación en la práctica o *in situ*, y el desarrollo de habilidades metacurriculares, apoyado la formación de los alumnos con un sistema de tutorías académicas.

CUADRO 2
 MODELO CURRICULAR CIACE-PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE COLIMA

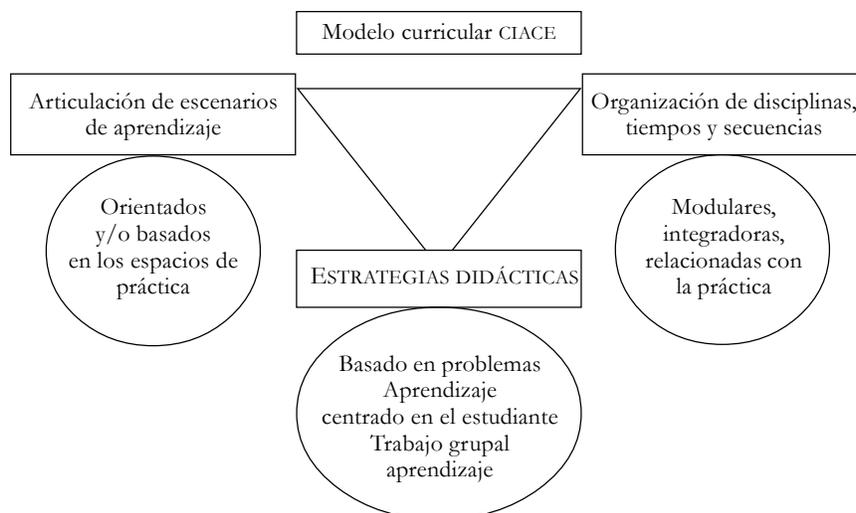
Objetivo estratégico:

“Innovar el modelo educativo de la Facultad, de modo tal que se caracterice por su integralidad y la incorporación del modelo de competencias, aprendizaje centrado en el estudiante y la integración comunitaria”.

Características principales:

- a) Currículum flexible e integrado con base en tres ejes articuladores: prioridades de atención social, avances científicos, organización de la disciplina.
- b) Estrategias didácticas centradas en el estudiante.
- c) Promoción del autoaprendizaje y destrezas cognitivas de los alumnos.
- d) Incorporación del modelo de competencias (teóricas, metodológicas, contextuales, éticas, adaptativas e integrativas).
- e) Articulación de modalidades educativas relacionadas con el sistema tutorial, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la práctica disciplinaria e integrativa en escenarios (laboratorios, comunidad, empresas, hospitales, etc.) vía trabajo en equipo.
- f) Se pretende incorporar al proceso enseñanza-aprendizaje “los más importantes avances tecnológicos y científicos” y generar “una cultura de globalización”.

El proyecto se vincula o sigue directrices derivadas de instancias y programas como el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), los sistemas de evaluación de ingreso y egreso de la licenciatura del CENEVAL, o la evaluación de pares de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.



Fuente: Monroy, 2002.

REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL DESARROLLO CURRICULAR

Partimos de reconocer que el tema de desarrollo del currículo está precedido por un énfasis marcado hacia la intervención educativa, de ahí que la mayor parte de los trabajos se hayan clasificado en los rubros de “propuestas y modelos curriculares” y en “experiencias curriculares” y, en menor medida, como trabajos que abordan los aspectos teóricos del desarrollo del currículo o donde se reportan investigaciones de corte empírico.

En este tema también encontramos la polisemia y diversidad de concepciones coexistentes hoy en día sobre lo que es el currículo y cómo definir el plano y las metodologías para la intervención curricular, cuestión que ya se había destacado en el estado de conocimiento de la década de los ochenta (Díaz Barriga *et al.*, 1993, 1995). Así, como veremos en este apartado, para algunos autores el desarrollo del currículo sigue centrado en la delimitación de contenidos, objetivos y experiencias de aprendizaje y en la evaluación del cumplimiento de las metas establecidas en los documentos normativos, mientras que para otros autores (principalmente aquellos con mayor trayectoria en investigación y formación en el campo de la teoría curricular), el currículo debería investigarse y diseñarse desde una perspectiva educativa y social mucho más comprehensiva y multidisciplinaria, que considere la participación comprometida y la toma de consensos por parte de los actores involucrados, principalmente los profesores. Asimismo, encontramos algunos trabajos donde el interés en el estudio del currículo y su desarrollo se ubica en el análisis de la construcción de significados e identidades que produce en profesores y alumnos, así como en la propuesta o transformación del proyecto curricular en manos del colectivo académico, en la interacción educativa o en las prácticas y experiencias pedagógicas.

Por otro lado, identificamos la presencia de una diversidad de **referentes teóricos y disciplinares** que dan sustento a la producción en este tema. En los trabajos orientados al análisis teórico del campo, a proponer modelos curriculares, o a realizar reflexiones críticas de las propuestas para el desarrollo del currículo, destacan los que se fundamentan en los enfoques de planeación institucional y estratégica, en el constructivismo psicológico y en las teorías críticas o de corte social.

En relación con el enfoque psicológico constructivista, éste ha venido sustentando algunas de las principales reformas de la década así como múltiples esfuerzos de investigación sobre procesos curriculares y de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Su influencia se dejó sentir en el caso de la reforma curricular de los planes y programas de estudio de la educación

primaria mexicana en 1993; el cambio en el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM entre 1995-1996; la introducción de la asignatura educación cívica y ética en la secundaria en 1997; los módulos de desarrollo humano y calidad centrados en educación en valores y actitudes, del bachillerato CONALEP en 1997, entre otros proyectos curriculares de largo alcance. Hay que reconocer que la visión recogida en estos y otros proyectos educativos se encuentra inspirada, en mayor o menor medida, en la aproximación constructivista y en las aportaciones de autores como César Coll y otros más que participaron en la reforma curricular española de la década del noventa.

En el caso de los modelos curriculares inspirados en el constructivismo, el foco del currículo se centra en la participación activa del alumno en la construcción del conocimiento, en sus procesos de aprendizaje y desarrollo y destaca el interés por el fomento de habilidades de pensamiento, motivacionales y cognitivas de alto nivel, el tratamiento curricular integrado de contenidos declarativos, procedimentales y valorales, la enseñanza situada en contextos y dominios específicos, el aprendizaje cooperativo, entre los principales componentes. Asimismo, son modelos donde el diseño curricular usualmente se ve aparejado con el instruccional o de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula (trabajos compilados por Waldegg y Block, 1997).

También encontramos en algunos trabajos un fuerte vínculo con el tema de la formación y práctica docente, la enseñanza y el aprendizaje estratégico (Díaz Barriga Arceo y Rigo, 2000; Díaz Barriga Arceo y Hernández, 1998). No obstante, hay que aclarar que en el enfoque constructivista hoy en día convergen una diversidad de aproximaciones teóricas que, aunque comparten ciertos principios explicativos básicos, también tienen importantes divergencias. Por consiguiente, aunque un gran número de trabajos catalogados en el rubro de desarrollo del currículo se autodenominan constructivistas, una revisión más fina da cuenta de esta diversidad de aproximaciones. En especial, destacan los sustentados en la psicología genética (Piaget, Ferreiro, Kohlberg), la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo (Ausubel, Mayer, Novak), el cognoscitvismo y sus aplicaciones al desarrollo de procesos intelectuales, de aprendizaje estratégico, emocionales, cooperativos y motivacionales (Gardner, Reigeluth, Glaser, Pozo) o referidos a los seguidores del enfoque sociocultural vigotskiano (Feuerstein, Coll, Bruner).

En lo que toca a los trabajos sustentados en los enfoques críticos, las teorías sociales, la hermenéutica o la sociología de las profesiones, encontramos principalmente ensayos teóricos que abordan el campo de la teoría

y desarrollo curricular desde una perspectiva contextualizada, social y política. Aunque no son muchos en comparación con los que hacen propuestas operativas desde los otros enfoques, estos trabajos ofrecen una visión alternativa y crítica al tema del desarrollo curricular y a la introducción de innovaciones educativas (Furlan, 1997; Navarro *et al.*, 1994; Pasillas, 1997; Sánchez, *et al.*, 1999). En algunos de ellos se ofrecen opciones metodológicas para el estudio de los procesos curriculares y la formación de profesionales (Barrón, Garduño y Gutiérrez, 1997; Nieto, 1997; Marín, 1993). Podemos decir que esta línea es una continuación y avance de la perspectiva crítica del currículo, que tanta presencia tuvo en las dos décadas anteriores, los setenta y ochenta.

Una línea importante de publicaciones, sobre todo en artículos de revista, manuales y libros, se relacionó con la propuesta de nuevos **enfoques metodológicos** para la elaboración y evaluación de planes y programas de estudio. Algunos de dichos trabajos ofrecieron propuestas metodológicas integrales de diseño curricular sobre todo para la educación superior; entre éstos podemos mencionar a Bellido y Rodríguez (1993); Díaz Barriga Arceo *et al.* (1990; 1993); Cassarini (1997); Estévez (1999); Medellín y Nieto (1994) y, recientemente, Vázquez (2001).

El caso de la elaboración de programas de estudio puede ilustrarse con los trabajos de Díaz Barriga (1994; 1997a; 1997b) y de Fernández, Livas, Glazman y Figueroa (1998), mientras que el de la evaluación curricular de planes y programas incluye iniciativas tan diversas como la valoración de la calidad de los programas de Romay (1994), el modelo alternativo de García (1993), la metodología participativa para implantar un cambio curricular (Alday, 1997) o la propuesta para la evaluación cualitativa del currículo de Ruiz Larraguivel (1993; 1998). Se generaron otros enfocados a analizar diversos enfoques teóricos y su relación con las metodologías de desarrollo curricular (Barrón, 1994; Hernández y Carlos, 1993). En otros casos, se atendió el rubro de la implantación del currículo, las reformas organizativas requeridas y los cambios en el trabajo académico (Alday, 1997; González, 1997; Hernández, 1997; Santoyo, 1996; Tovilla y Hernández, 1997; Valenzuela, 1991).

Otro grupo de propuestas metodológicas para el desarrollo del currículo estuvo dirigido a poblaciones o dominios conceptuales muy específicos, encontrándose orientaciones diversas. Así, por ejemplo, hallamos una propuesta metodológica para la conducción política del desarrollo curricular (Carrión, 1993); los principios para elaborar un currículo para estudiantes sobresalientes (Delgado, 1993); el enfoque holístico *versus* el currículo por asignaturas (Palacios, 1992); la metodología de diseño para el

currículo por competencias (Rodríguez, 1999); el diseño curricular en el posgrado (Alanís y Díaz, 1992; Santamaría, Ramírez y Jiménez, 1994, Sotelo y Juárez, 1997); el desarrollo curricular a través de la investigación-acción (Zoppi, Bergomas y Delgado, 1992); el diseño curricular en matemáticas (Fillooy, 1995); en ciencias de la comunicación (Fuentes, 1996)), por mencionar algunos de ellos. También encontramos trabajos donde se proponen metodologías para el análisis comparativo de planes de estudio afines o de proyectos curriculares de diversas universidades (Barrón, 2000b; Rugarcía, 1990).

Por otro lado, diversas universidades e instituciones de educación superior generaron documentos que están vinculados directamente con sus procesos de reforma curricular, de evaluación de planes y programas, de certificación de profesiones, o de búsqueda de innovaciones curriculares “a la medida”.

Dichos documentos nos permiten esclarecer sus referentes y abordajes metodológicos. Los títulos son muy ilustrativos del contenido e interés: “El desarrollo curricular en la construcción del proyecto académico de la facultad de agrobiología Presidente Juárez” (Palomares y Torres, 1995); “Los planes de estudio de la Escuela Normal Superior de México” (Farfán, 1999); “El papel de la práctica en el currículum de la facultad de psicología” (Guerrero, 1990); “El aula siglo XXI en el Instituto Politécnico Nacional” (Maciel, 1999); “Innovación en el currículum de posgrado en ingeniería: la formación de un modelo en el CENIDET” (Sotelo y Juárez, 1997). Es de destacar el trabajo de Marín (1996) donde realiza un análisis amplio de la manera en que se está proponiendo la acreditación de los currículos y la formación de los profesionales universitarios.

La revisión de estos trabajos permite identificar algunas tendencias de interés:

- a) La preocupación de los autores por superar los modelos de la llamada racionalidad técnica que recibieron importantes críticas en la década de los ochenta, el relativo abandono o replanteamiento del diseño curricular por objetivos, que dejó de ser el enfoque predominante, al menos en los modelos de desarrollo curricular que pretenden la innovación.
- b) La incorporación o resignificación de enfoques metodológicos como el sistémico, el diseño por competencias, la planeación estratégica y diversas metodologías cualitativas al campo del desarrollo curricular.
- c) La extensión de las metodologías de desarrollo curricular (antes centradas en la elaboración de perfiles y mapas) a los procesos vinculados

con la planeación institucional, la planeación y conducción de la enseñanza y la formación docente.

- d) La elaboración de proyectos curriculares situados o locales, propios de cada contexto educativo o institución en particular.
- e) El predominio de trabajos dirigidos al nivel de educación superior (sobre todo, licenciaturas y posgrados).
- f) El estrecho vínculo entre tres de las temáticas de investigación curricular: desarrollo del currículo, formación profesional y evaluación curricular. A ello se debe que gran parte de la producción de los noventa pueda clasificarse simultáneamente en dos o en los tres campos temáticos referidos.

Consideramos que una gran parte de los estudios realizados para fundamentar nuevos planes de estudio y evaluar los existentes, proponer perfiles profesionales y modelos curriculares o metodologías de diseño en el nivel universitario no aparece publicada en revistas, libros u otro tipo de publicaciones periódicas, sino que constituye estudios de acceso relativamente restringido. Tal es el caso de los que sobre las cuestiones anteriores se realizan como tesis de los egresados de las instituciones de educación superior.

Una búsqueda inicial en la base de datos *Tesiunam* arrojó 132 referencias de tesis realizadas en la década pasada en esta institución sobre los temas de currículum y planes de estudio y evaluación curricular, siendo la inmensa mayoría de tesis de licenciatura realizadas en prácticamente todas las escuelas y facultades de la UNAM. Las tesis de posgrado revisadas (21) correspondieron a 10.39% de la producción sobre el tema y principalmente constituyen investigaciones realizadas en maestrías o doctorados relacionados con temas de pedagogía y psicología (Barrón, 2000b; Contreras, 1994; Díaz Barriga Arceo, 1998b; Herrera, 1998; Inclán, 1997; Jiménez, 2000; López, 1993; Lugo, 1995; Luna, 1994; Martínez, 1999; Matus, 1995, 2000; Menéndez, 1996; Romo, 1999; Ruiz Larraguível, 1993; Soriano, 1998 entre otras). En algunos casos, estos trabajos son presentados por autores conocidos en el campo por su trayectoria antecedente.

Encontramos que gran parte de las acciones realizadas en las instituciones de nivel superior en relación con el diseño y desarrollo de los nuevos currícula, estuvieron fuertemente vinculadas a actividades de planeación y desarrollo de las universidades, para las cuales se elaboraron documentos indicativos de las directrices de la llamada planeación estratégica. Bajo la denominación de “plan institucional de desarrollo”, se hicie-

ron explícitas la “misión”, “visión”, “fortalezas”, “finalidades”, “metas”, “sellos curriculares”, etcétera, con lo que se trató de definir e imprimir una determinada imagen o identidad muy singular ante su comunidad. Con ello se llegó a la determinación de modelos académicos de formación profesional y se gestaron documentos que delimitaban condiciones académicas tendientes a una formación integral e interdisciplinaria y se retomó el diseño del currículo teniendo como ejes la flexibilidad y el aprendizaje del estudiante.

Como ejemplos de lo anterior tenemos: el Modelo educativo de formación integral de la UACJ, 1994; el Nuevo modelo educativo para la UV, 1999; el Proyecto Fénix de excelencia académica con compromiso social, de la BUAP, 1994; el Proyecto universitario de flexibilización curricular, UABC, 1993; el Modelo de flexibilidad curricular, de la UAEM, 1996; la Red universitaria de Jalisco, U de G, 1994, entre otros. Es interesante notar la proliferación de las denominaciones “modelo curricular”, “modelo educativo”, o “modelo institucional”, en lugar de “currículo” o “planes y programas de estudios” en gran parte de los trabajos que abordan las reformas y propuestas curriculares de las instituciones de educación superior (Gilio, 1996; Gómez, 1997; Oliver, 1996; Parra y Núñez, 1996; Perales, 1997; Ravest y Alemán, 1996; Vera, 1996, entre otros), aun cuando las acepciones dadas a los mismos sean diversas.

Como parte complementaria se gestaron diversos documentos en apoyo a la aplicación generalizada de los nuevos modelos curriculares, que delimitaban mediante metodologías o lineamientos a seguir la tarea de diseño, evaluación y seguimiento del currículo bajo el sello que caracterizaría a la institución.

Señalamos sólo a manera de ilustración los siguientes: la *Guía metodológica de la Universidad de Sonora* (UNISON) (Estévez y Fimbres, 1998); *Consideraciones metodológicas para la reestructuración de planes de estudio de carreras de la UABC* (1991); *Lineamientos de diseño y reestructuración curricular de la UAEM* (1999); *Marco de referencia para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes de estudio de licenciatura, de la UNAM* (2001); *Lineamientos generales para la creación, modificación y registro de planes y programas de estudios de la BUAP* (1994) y el Reglamento general de planes de estudio de la UdeG,¹¹ *Diseño curricular: propuesta metodológica para el diseño de planes y programas de estudio en instituciones de educación superior* (Vázquez, 2001), entre otros.

¹¹ http://www.secgral.udg.mx/Normatividad/Ngeneral/reglamento_gpe.htm.

Es importante señalar que, en general, este tipo de documentos son considerados de trabajo interno en las universidades y son de distribución limitada, lo que los hace poco difundidos y asequibles. Entre los principales propósitos para la elaboración de estas propuestas metodológicas se encuentran: contar con documentos que guíen y orienten a los docentes en las labores de diseño y rediseño de planes y programas; la búsqueda de marcos de referencia entre los que se deben mover los grupos para diseñar, presentar y aprobar los proyectos de creación y modificación de los planes de estudio; y la posibilidad de servir como medios para regular las formas del trabajo de diseño y evaluación curricular y los niveles de participación de los involucrados en la toma de decisiones sobre el currículo. En todos los documentos se hace alusión a lograr ciertos criterios base de calidad educativa en los planes de estudio y las propuestas metodológicas tenderían al parecer a regular esos elementos.

En las guías metodológicas, se enfatiza que se cuenta con libertad para la integración de las propuestas pero teniendo como marco dichos referentes; tal pareciera que los grupos de trabajo pueden elaborar lo que consideren pertinente siempre y cuando consideren los parámetros generales que señala cada institución.

En el cuadro 3 se integran algunos de los elementos básicos de las guías metodológicas a las que ya se ha hecho mención. Esto nos permite comparar la visión y metodología del diseño del currículo que proponen algunas universidades mexicanas.

Como se podrá apreciar existen importantes similitudes en las instituciones en relación con los procedimientos a seguir para efectuar el diseño y evaluación del currículo. Se pueden identificar dos tipos de documentos, aquellos que realizan una descripción muy detallada de determinados apartados y que buscan referenciar la razón de ser de los componentes metodológicos desde los planteamientos teóricos de autores extranjeros clásicos del currículo —tales como Taba, Tyler, Stenhouse, Gimeno, Pérez Gómez, Coll, Kemmis—.

También encontramos reiteradas referencias a autores nacionales —entre los que destacan: Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga Arceo *et al.*, Furlan, De Alba, Casarini, Arnaz, Glazman, Pansza, García Garduño, Arredondo, Gago, Estévez, Martínez Rizo— donde se conjuntan indistintamente diferentes corrientes y referencias de sus trabajos de las décadas de los setenta, ochenta y noventa. Notamos aquí algo ya acotado en el estado de conocimiento anterior, la presencia y eventual mezcla de autores de posturas muy diversas, incluso antagónicas, como sustento de los proyectos curriculares.

CUADRO 3
ELEMENTOS BASE EN LAS METODOLOGÍAS DE DISEÑO Y REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE ALGUNAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

Elementos a integrar en los proyectos curriculares	UNAM 01	UNISON 98	UABC 91	BUAP 00	UAEM 99	UdeG 98	UANL 01	UV 99	UAEH 02	UAA 01
1. Consideraciones conceptuales		♦					♦			
2. Planeación curricular							♦			
3. Presentación de los planes de estudio										
a) Portada (datos generales)	♦	♦	♦	♦	♦	♦			♦	
b) Índice	♦	♦	♦	♦		♦				♦
c) Introducción o presentación al proyecto	♦	♦	♦	♦	♦	♦				♦
4. Elementos para el diseño y reestructuración de propuestas curric.										
a) Diagnóstico (análisis de necesidades)	♦			♦			♦			
b) Justificación					♦		♦			
c) Fundamentación	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Anál. de neces. sociales					♦			♦	♦	
• Anál. de la disciplina					♦			♦	♦	
• Anál. de la práct. prof.										♦
• Anál. de la demanda estudiantil										♦
• Anál. del mercado ocupacional o laboral					♦			♦		♦
• Anál. de carreras afines					♦			♦		♦
• Integración con directrices y políticas universitarias (PIDE)					♦			♦	♦	
• Compromisos con PMPA										♦
• Anál. de planes de desarr. nac., regionales y locales								♦		♦
• Tendencias en la formación profesional										♦
d) Misión, visión y objetivos curriculares									♦	
e) Formulac. de objetivos curric. (grales. y partic.)	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦		♦
f) Perf. acad. de formación:										
• Perfil de ingreso			♦	♦	♦			♦	♦	

Elementos a integrar en los proyectos curriculares	UNAM 01	UNISON 98	UABC 91	BUAP 00	UAEM 99	UdeG 98	UANL 01	UV 99	UAEH 02	UAA 01
• Perfil de egreso (conoc., habil., y valores)	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	
• Requisitos	♦									♦
g) Diseño de la estructura y org. de contenidos										
• Descripción general del plan de estudios		♦					♦			
• Estruc. de organización curricular del plan	♦	♦	♦		♦	♦	♦	♦		♦
• Áreas o ejes del plan de estudios			♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	
• Elementos y caracterís. de flexibilidad curricular					♦				♦	
• Total de asign. y créditos por semestre (carga académica)	♦		♦		♦	♦			♦	
• Catálogo de experiencias educativas								♦		
• Relación de asignaturas vertical y horizontal (seriación entre cursos)	♦	♦	♦		♦		♦		♦	
• Tipología de asignaturas (teóricas, prác., optativas, integradoras, etc.)			♦				♦			♦
• Mapa curricular	♦		♦		♦		♦	♦	♦	♦
• Ubicación de materias por unidad académica, depto. y área										♦
• Escenarios educativos									♦	
h) Programas de materias	♦	♦	♦		♦	♦		♦		♦
• Elem. para presentación del programa de asign. o experiencia educativa (descripción de materias)							♦	♦		♦
• Tabla comp. de las carac. gales. del plan vigente y el propuesto	♦						♦			
• Metodología empleada en el diseño curricular	♦					♦				
i) Sist. de enseñanza u orientaciones didácticas (superación académica)		♦			♦				♦	
j) Eval. del aprendizaje			♦		♦	♦			♦	
k) Mecanismos de ingreso, permanencia y egreso (req. de titul., serv. soc.)					♦	♦			♦	

(Continúa)

Elementos a integrar en los proyectos curriculares	UNAM 01	UNISON 98	UABC 91	BUAP 00	UAEM 99	UdeG 98	UANL 01	UV 99	UAEH 02	UAA 01
l) Mecanismos para asig. de tutores y asesores						◆			◆	
m) Mecanismo de factibilidad para la implantación (academ. y económica)	◆				◆	◆				◆
n) Plan de eval. y actualiz. de la propuesta	◆	◆	◆		◆	◆				
o) Transición curricular o equivalencia del plan vig. y la nueva propuesta					◆	◆				
5. Instancias y procedimientos de aprobación:										
a) Proceso para proyectos nuevos	◆									
b) Proceso para proyectos de modificación	◆									
c) Gpos. de trabajo curric.				◆	◆	◆		◆		
d) Trabajo de academias									◆	
e) Procedimientos para la present. de propuestas				◆	◆	◆				
f) Capacitación conforme el modelo								◆		

Referencias:

- UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
 UNISON: Universidad de Sonora
 UABC: Universidad Autónoma de Baja California
 BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 UAEM: Universidad Autónoma del Estado de México
 UDG: Universidad de Guadalajara
 UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León
 UV: Universidad Veracruzana
 UAEH: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes
- PIDE: Programa Institucional de Desarrollo Educativo
 PMPA: Programa de Mejoramiento del Personal Académico

El segundo grupo de documentos plantea los criterios metodológicos a seguir estableciendo, incluso, una serie de formatos para ser llenados por los grupos de trabajo. Estos documentos, en el formato de guías, hace más énfasis en la forma técnica de presentación de las propuestas, sin esclarecer necesariamente el porqué de cada apartado que se debe integrar.

Esta dinámica de buscar la regulación de la tarea de diseño curricular en las instituciones atiende a una perspectiva más técnica o administrativa con la que se busca, al parecer, un mayor control de dicha actividad bajo los parámetros que establece la institución, tratando de efectuar cambios curriculares generales en breve tiempo. Por la otra parte, se intenta atender a disposiciones y presiones políticas sobre ofertar programas que reúnan ciertos requisitos metodológicos mínimos que son necesarios para su ingreso a determinados padrones de calidad y competitividad, a través de los cuales se puede allegar la universidad mayores recursos financieros.

Es de destacar que en la década de los noventa —en varias instituciones públicas y privadas— se elaboraron documentos normativos que coadyuvan a la delimitación de las formas en que debiera desarrollarse, en ellas, la tarea curricular. No obstante, no se han logrado resolver controversias propias del diseño del currículo ya señaladas en la década anterior, como son la lógica de la organización del conocimiento y la vinculación entre teoría y práctica. A pesar de surgir modelos curriculares alternativos (competencias, flexibilidad curricular, los modelos cognitivos y resolución de problemas) con los que se impulsan nuevas formas de ejercitarse en una determinada profesión. Notamos que se mantiene una fuerte orientación tecnológica sistémica y sólo en contados casos se llega a análisis y reflexiones sobre y desde lo teórico en el campo curricular.

VINCULACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE EL CURRÍCULO Y SU DESARROLLO CON EL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA

Es de remarcar el incremento de la producción que vincula el desarrollo del currículo con la enseñanza de contenidos y disciplinas específicas, destacando —sobre todo en educación básica y media— propuestas curriculares que abordan cuestiones como educación en ética y valores, ambiental, cívica, derechos humanos, sexualidad y género, entre otras, que tomaron una presencia importante en la década y se abordaron desde la doble perspectiva: de proyecto curricular y didáctica específica.

En el nivel de educación superior, algo similar ocurrió en la mayoría de las profesiones, que se acercaron a una cierta especialización o desarrollo

específico del currículo en determinados campos disciplinares, destacando los modelos curriculares y de enseñanza basada en el llamado aprendizaje experiencial o situado —a través de solución de problemas, método de proyectos, resolución de casos, aprendizaje generativo— y en la formación en la práctica en escenarios profesionales o formación *in situ*. Esto marca un acercamiento entre los estudios sobre el currículo y aquellos que analizan las prácticas educativas en el aula, lo que en algunos casos hace difícil decidir si se enfoca a lo curricular o se trata de estudios sobre la enseñanza o de didáctica específica. De hecho, en diversos proyectos curriculares en educación superior, se evidencia que la conformación de los modelos se enfocó a la delimitación de condiciones académicas que favorecieron la formación profesional integral e interdisciplinar y se retomó la postura de centrar el diseño del currículo teniendo como eje el aprendizaje del estudiante.

Esta tendencia ya ha sido apuntada por otros autores a nivel internacional. Por ejemplo, Philip Jackson (1993) reconoce que existe un traslape entre el campo de investigación sobre la enseñanza (*research on teaching*) con la investigación curricular (*research on curriculum*), debido a que en ambos casos convergen intereses referidos al estudio de diversas materias o tópicos específicos dentro del plan de estudios, el análisis de la organización escolar y curricular, la operación de los programas, el papel del docente, el impacto del currículo en determinados grupos, etcétera. Esto, aunado a las diferentes perspectivas o puntos de vista y a la manera de trabajarlos, hace que el campo de los estudios sobre el currículo sea difícil de delimitar. Sin embargo, considera que esta diversidad es, finalmente, una tensión saludable que necesita ser preservada y manejada, más que eliminada o resuelta.

También Hamilton (1999), encuentra difícil delimitar el campo de la investigación curricular y su desarrollo, y opina que los traslapes o entrecruzamientos se dan inevitablemente entre éste, pedagogía y didáctica. Es interesante la idea de este autor de que recientemente el campo del currículo se ha atrofiado o constreñido sólo al terreno de lo didáctico e, incluso, a lo estrictamente instruccional, por lo que lo curricular se suele equiparar con proyecto o programa educativo. En el caso de la producción nacional analizada, si bien encontramos estos entrecruzamientos propuestos por los dos especialistas mencionados así como la preponderancia de publicaciones donde el objeto de estudio es el proyecto curricular y su enseñanza, también existen otros temas curriculares que se abordan en sendos apartados del presente estado de conocimiento.

En este punto es importante la reflexión que hace este autor sobre el estatus que guarda la investigación curricular en el medio anglosajón y europeo. Afirma que desde mediados de los noventa los términos *didáctica*,

pedagogía y *currículum* han llegado a traslaparse y que, en ese sentido, la teorización sobre el currículo se encuentra actualmente restringida al problema del contenido de la instrucción y de su distribución en el aula escolar. De esta manera, si se pensaba que el sentido de la teorización e investigación sobre el currículo era plantear una visión de futuro y se relacionaba estrechamente con la formación humana de manera amplia, esto ha quedado relegado por lo que llama “la pregunta a corto plazo: ¿Qué debieran saber (los alumnos)? [la que] vino a remplazar a la pregunta estratégica del currículo: ¿En qué debieran convertirse?” (Hamilton, 1999:6).

En gran medida, los planteamientos anteriores coinciden con Philip Jackson, quien en la citada edición de estudios que coordinó en 1993 (el prestigiado *Handbook of Research on Curriculum*) afirma que la noción de currículo predominante en la mayor parte de los estudios se encuentra restringida a “la instalación o evaluación de materias o tópicos específicos dentro del currículo de una escuela en particular o un grupo de escuelas”. Asimismo, Jackson considera que ésta es la producción más voluminosa, detallada, técnica y dispar, si la comparamos con la curricular orientada a “la construcción de teorías o principios generales acerca del desarrollo del currículo o perspectivas amplias del currículo como un todo o de su estatus como campo de estudio” (Jackson, 1993:3).

Lo anterior nos lleva a considerar —en relación con los trabajos sobre desarrollo del currículo entre sí y en contraste con los de los otros subtemas— un paralelismo en la existencia de múltiples visiones, entrecruzamientos y restricciones. En este sentido, coincidimos con los dos autores, Hamilton y Jackson, en que se da un importante traslape entre los estudios del currículo y, especialmente, los centrados en desarrollo curricular, con el campo de estudios sobre la enseñanza (*research on teaching*), la psicología instruccional y la didáctica.

En esta misma lógica desde la perspectiva De la Torre (1993), didáctica y currículo son términos fuertemente interrelacionados. Sin embargo, resultan ser de diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales. Mientras que la didáctica ha destacado la normatividad y la instrumentación de los medios para alcanzar los fines, el currículo ha subrayado la intencionalidad y praxis educativas, ambos tienen como objeto final la formación profesional y el crecimiento personal, es decir, su campo de abordaje y de aplicación resulta ser el mismo. Para este autor, la innovación curricular conduce indiscutiblemente a la innovación didáctica.

Por su parte Bolívar (1999), argumenta que en lugar de pensar en una subordinación entre didáctica y currículum se debe defender la postura de

que son complementarios y que en la realidad se cuenta con dos tradiciones y un solo ámbito o campo. La complementariedad puede redituarse en beneficio mutuo ya que se pueden obtener mayores ventajas si se da un “productivo diálogo” entre las dos tradiciones (la didáctica europea y el currículo anglosajón).

No obstante, notamos una diferencia importante en relación con la producción que se genera en los medios anglosajón y europeo —tomando en cuenta las recopilaciones mencionadas—, puesto que ésta se enfoca sobremanera en el currículo de las escuelas elementales y secundarias, mientras que en nuestro país, al menos en lo que toca a lo que se publica y difunde, el mayor volumen de la producción se ubica en educación superior.

También reconocemos, al igual que estos especialistas, que los estudios curriculares se centran cada vez más en los proyectos educativos y escolares y que al considerar su estatuto como campo de estudio, éste es difuso, difícil de delimitar, muy variado en cuanto a su definición, las perspectivas o puntos de vista existentes y en la manera de trabajarlo. No obstante, esta diversidad puede ser positiva en la dirección de la generación de alternativas y en la riqueza misma del campo y, al igual que Jackson, creemos que constituye una tensión saludable que necesita ser preservada y manejada más que eliminada o resuelta.

NIVELES DE INTERVENCIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EN EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR

Otro rubro importante, abierto al debate sobre cuestiones curriculares, se relaciona con la pregunta de quiénes y de qué manera deben participar en el desarrollo del currículo. Si bien algunos autores en su momento abogaron por el diseño del currículo en manos de los “expertos” en las disciplinas o en alguna metodología de planeación o derivación curricular, actualmente las opiniones calificadas se inclinan por la conformación de grupos de trabajo donde participan los propios “actores” del currículo. Posner (1998), retomando a un clásico de los años setenta, Schwab, considera que tiene que haber por lo menos un representante de los cuatro lugares comunes de la educación: los estudiantes, los profesores, la materia de estudio y el medio, además de un coordinador de las deliberaciones, puesto ocupado por el especialista en currículo.

En esta misma tónica, se destaca en algunos de los trabajos revisados, la importancia de involucrar a los docentes en los procesos de diseño y

reestructuración curricular —no sólo de manera individual sino impulsando acciones colectivas a través de cuerpos colegiados, como serían las academias y los comités académicos de carrera o área—. De esta manera se busca lograr la participación activa y el compromiso del profesorado en los planes y programas que ellos mismos van a impartir o, al menos, el consenso y apropiación de las nuevas propuestas. Con ello se trata de evitar incongruencias y desviaciones sustanciales en el proyecto curricular mismo, las que ya habían sido ampliamente documentadas en la literatura de las dos décadas pasadas cuando quedó de manifiesto la distancia existente entre el currículo formal o pensado y el real o vivido, así como la falta de identificación del docente con programas pensados por otros. Además, se busca aprovechar estos procesos de trabajo colegiado en torno al currículo como espacios de reflexión, formación y construcción individual y colectiva que pueden enriquecer y cohesionar a la comunidad académica, todo ello, sin olvidar que el docente resulta ser el elemento más estable dentro de la dinámica institucional (Bellido y Crespo, 1998).

En otros trabajos se reportan formas de organización colegiada en las diferentes etapas de evaluación y diseño, así como en los niveles de intervención y selección de los catedráticos y los líderes conductores de éstos (Carrión, 1993). Otro caso es el reportado por Matus *et al.* (2000), respecto a las tareas de diseño desarrolladas en la carrera de biología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, que fueron realizadas mediante un proceso de participación colectiva de los profesores a través de grupos que posibilitaron consensos amplios y la apropiación del trabajo. De igual forma esto condujo a la gestación de nuevos organismos denominados, grupos académicos de docencia, cuyas finalidades estarían encaminadas a mantener el debate científico acerca de los objetos de transformación de los módulos, recuperar las experiencias de operación del plan y efectuar los ajustes correspondientes.

Vinculado con lo anterior, encontramos el esfuerzo por relacionar las tareas de análisis del currículo vigente y el replanteamiento de planes y programas de estudio con la formación de los profesores, la adquisición de nuevos enfoques para la enseñanza y de herramientas para la autorreflexión sobre su papel en el currículo y su práctica educativa misma. En particular, esta tendencia de vincular el desarrollo del currículo con la participación protagónica del profesorado, acompañada de un análisis del proyecto educativo y de la labor del docente, la encontramos en algunas propuestas e investigaciones a nivel medio superior.

En esta dirección apunta el documento rector del proceso de cambio curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en la primera

mitad de la década pasada (De Ibarrola, 1992); la experiencia de formación de docentes de las áreas experimental e histórico-social de corte constructivista conducida también en el referido Colegio de Ciencias y Humanidades (Díaz Barriga Arceo y Rigo, 2000) o el modelo de capacitación docente operado por el CONALEP para la incorporación a su plan de estudios de los módulos básicos de formación de valores y actitudes, el cual de acuerdo con Ramsey, Carnoy y Woodbourne (2000), constituyó un esfuerzo importante y exitoso.

Así, al parecer la tendencia apunta a que cada día se incorporen más los docentes en tareas de desarrollo del currículo, por lo que puede asumirse que su participación se ha acrecentado, al menos en el nivel superior. No obstante, poco sabemos de la dinámica de trabajo que siguen los grupos de diseño curricular y de las metodologías que siguen o generan.

En este sentido destaca la tesis de posgrado de Jiménez (2000), que se ocupó de analizar la participación de los académicos en los cuerpos colegiados que realizaron el proceso de diseño curricular en 11 escuelas y facultades de la UNAM entre 1990-1998. A partir de una entrevista con académicos de carrera y asignatura que participaron en dichos cuerpos colegiados, se encontró que éstos habitualmente no están organizados de manera interdisciplinaria, ya que sólo participan expertos en la disciplina que, a veces, pero no siempre ni a lo largo de todo el proceso, son asesorados por expertos en el campo curricular. Los otros actores a que hace alusión Posner, tampoco participan y sólo ocasionalmente es consultada su opinión o, como en el caso de los alumnos, se toman como referente para la fundamentación algunos estudios sobre variables sociodemográficas, rendimiento académico o factores condicionantes de su aprendizaje pero, los alumnos en sí, no son integrantes activos de los referidos cuerpos colegiados.

También destaca en esta investigación que la mayor parte de los entrevistados (95%) tenían cargo de funcionarios en la administración de su entidad académica, que no eran especialistas en el campo de la educación y el currículo, pero que 82% reportó tener algún tipo de formación en el tema mediante asesorías, talleres o lecturas autodidactas. En la mayoría de los casos, se indicó que la elaboración de los planes de estudio se centraba en cuatro etapas que corresponden a la normatividad vigente: justificación de la necesidad de modificar el plan de estudios; perfil del egresado; mapa curricular y sistema de evaluación continua. A diferencia de la tendencia reportada en otras instituciones de educación superior de elaborar planes flexibles, y salvo algunas excepciones, se siguen elaborando planes por asignatura lineales y poco flexibles, aun cuando en algunas carreras se introdujeron innovaciones educativas (i.e. enseñanza basada en solución de

problemas, renovación de los sistemas modulares, sistemas de formación en la práctica, enseñanza apoyada con nuevas tecnologías, diseño por competencias).

De acuerdo con la autora, la concepción de currículum más difundida entre los entrevistados es que éste consiste en un conjunto de asignaturas que preparan al alumno para el mercado de trabajo, y lo equiparan con plan y programas de estudio, con métodos de enseñanza y actividades académicas. Finalmente, concluye que estos grupos “se basan en la prioridad política y administrativa de la institución” (Jiménez, 2000:127).

REFORMAS Y PROYECTOS CURRICULARES “SELLO” DE LA DÉCADA

Ya antes se mencionó que la década pasada se caracterizó por un gran dinamismo en la elaboración y reforma de proyectos curriculares de largo alcance, orientados no sólo por las innovaciones educativas del momento sino, sobre todo, por las políticas y esquemas de evaluación y financiamiento imperantes. Puesto que resulta imposible hacer un recuento exhaustivo de dichas reformas y proyectos, procederemos a comentar algunos rasgos sobresalientes de las mismas en los diferentes niveles educativos, porque marcan, de alguna manera, el “sello” de la década en materia de desarrollo curricular.

La **educación básica y normal** no quedó al margen de los procesos de reforma global y desde diversas plataformas se impulsaron convocatorias que promovían la participación de los docentes en las mismas. En este sentido, Fierro (1999), destaca que a partir del plan de modernización educativa lanzado a fines de los años ochenta y de importantes movimientos docentes de índole sindicalista, se condujo a una mayor participación de los maestros, dando como resultado que durante los noventa se experimentara, al parecer, uno de los periodos más dinámicos en este nivel educativo.

Se llevaron a cabo fases iniciales de diagnóstico, que condujeron a un reconocimiento de las grandes problemáticas tanto por parte de autoridades educativas como políticas y se plantearían programas específicos de atención a los mismos, así como el establecimiento de alianzas, tales como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) concretado entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados de la república y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el que se plantean tres líneas de acción básicas:

- a) la reorganización del sistema educativo;
- b) la reformulación de contenidos y materiales educativos; y
- c) la revaloración social de la función magisterial.

Otro factor que determinó notables cambios en la educación básica fue la nueva Ley General de Educación (1993), en la que se enfatizaría la *equidad* como elemento a lograr en las acciones educativas y marcaría la ampliación del calendario escolar a 200 días. En lo que compete a la reforma curricular se establecieron nuevos planes de estudio y libros de texto gratuitos para la educación primaria.

En el Programa de Desarrollo Educativo del gobierno de E. Zedillo (1995-2000) también se destacó como estrategia prioritaria la necesidad de poner a prueba y actualizar permanentemente los planes de estudio y libros de texto, en conjunto con otras estrategias, entre las que destacan la formación permanente de los profesores, la creación de una cultura de la evaluación y el empleo intensivo de medios electrónicos y de comunicación masiva, en un marco presidido por la federalización educativa (Nieto, 2000). Se habló de la necesidad de proponer una reforma de calidad y de que se elaboraran nuevos contenidos y métodos educativos con base en un principio nacionalista y con un nivel de calidad competitiva en el mundo.

Si bien se impulsó la descentralización se dejó en claro, al mismo tiempo, que el gobierno federal, como parte de sus atribuciones y facultades, continuaría elaborando los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal; le correspondería la elaboración y actualización de los libros de texto gratuitos y autorizaría el uso de materiales educativos para todos estos niveles. Previa autorización de la SEP, los estados se encargarían del diseño de contenidos regionales y de su adecuada inclusión en los planes de estudio, sobre todo en las áreas de historia y geografía, ecología y costumbres y tradiciones. Se estableció que la reforma curricular y pedagógica era primordial, pero que debía estar acompañada de otras: el estímulo a la formación del maestro, la aplicación de los apoyos compensatorios en regiones rezagadas y la federalización que permitiría transferir la dirección y operación de las escuelas a la autoridad estatal (Barba, 2000).

En el caso de la **educación preescolar**, el denominado PEP 92 (Programa de Educación Preescolar de 1992) buscaba situar al niño como centro del proceso educativo, fundamentando el currículo en el desarrollo infantil en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Busca promover el desarrollo de la autonomía e identidad personal, el trabajo en

grupo y la cooperación, así como el pensamiento y la creatividad. Es notable la influencia de los enfoques constructivistas en el planteamiento psicopedagógico de este proyecto curricular.

La **reforma curricular en primaria** inició en la práctica en 1990, con los planes experimentales de la llamada Prueba Operativa. Como resultado de ésta, se decidió fortalecer en el currículo los conocimientos y habilidades básicos, como la lectura y escritura, el uso de matemáticas mediante un enfoque de solución de problemas, la vinculación del conocimiento del área de ciencias con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un replanteamiento de la enseñanza de la historia y la geografía de nuestro país. Se decidió, asimismo, fortalecer la formación ética del niño mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, así como mediante la educación en valores.

Sin embargo, la reforma curricular, al menos en lo que respecta a la educación básica, dejó poco satisfechos a los especialistas en educación. Al respecto, Ornelas (1995) intenta demostrar la irrelevancia del currículum como un todo, tanto para los estudiantes y sus vidas futuras, como para el desarrollo del país. Considera que el planteamiento subyacente en los contenidos, la estructura del trabajo en el aula, la actividad del maestro y el uso que se da a los libros de texto muestran dicha irrelevancia, lo que se corrobora en los “espeluznantes” resultados que se han obtenido recientemente y en la década pasada cuando se evalúa el rendimiento escolar.¹² Para el autor, las explicaciones sobre la baja calidad educativa resultante no sólo se centran en cuestiones económicas, incluyendo tanto a la educación básica como a la superior, este autor pone en tela de juicio la congruencia interna del currículum y, en especial, los propósitos y los contenidos de los planes y programas, ya que “parten del supuesto, implícito, de que esas metas son en sí mismas legítimas y que satisfacen las necesidades de aprendizaje de quienes asisten a la escuela” (Ornelas, 1995:177).

Por su parte, Barba (2000:62) reporta una serie de estudios en diversos estados de la república, donde se encuentran como obstáculos para que la reforma curricular cumpla su cometido situaciones como las siguientes: un

¹² En 1995 México obtuvo resultado reprobatorio a nivel primario y secundario en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. Nuestro país se ubicó en los últimos lugares del *ranking* mundial al ser comparado con otros 17 en educación primaria y con 28 en secundaria. Como ejemplo: México se ubicó en el lugar 16 de 17 en el aprendizaje de las ciencias en tercer grado de primaria y la distancia de nuestros educandos con respecto a los promedios internacionales fue de 108 aciertos (Ivonne Melgar, *Reforma*, 15 de octubre de 2001).

elevado porcentaje de docentes no conoció oportunamente los cambios; la mayoría de ellos no contaron con los fundamentos teóricos del nuevo plan de estudios; inercias y dificultades del magisterio para asumir el nuevo conocimiento (contenidos y enfoques); la tendencia al verbalismo y a continuar con las prácticas educativas anteriores.

En cuanto a la **educación secundaria**, en la década a la que hacemos referencia, partir del 4 de marzo de 1993, se modificó el artículo Tercero Constitucional para establecer el carácter obligatorio de la misma. Se planteó la necesidad de reforzar los conocimientos y habilidades de carácter básico (que se denominaron competencias) ya mencionados para el caso de la primaria (competencias lingüísticas referidas con la expresión oral y escrita y la comprensión de lectura; aplicación de las matemáticas en la solución de problemas; preservación de la salud y del medio ambiente). Anteriormente existían dos estructuras académicas: por asignaturas y por áreas de conocimiento: con la reforma del plan de secundaria, se reestructuró el plan de estudios por asignaturas y se eliminaron las áreas de conocimiento integradas.

La principal innovación en el currículo de secundaria la constituyó la creación de la asignatura de educación cívica y ética, que comenzó a impartirse en 1999, siendo el resultado de la “adecuación” de los contenidos de las asignaturas de civismo I y II y orientación educativa. El objetivo general de la asignatura se expresa así: “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (SEP, 1999:2). El programa oficial de esta asignatura plantea que está basada en los valores de la vida democrática e intenta promoverlos y define su enfoque como: formativo, laico, democratizador, nacionalizador, preventivo y comunicativo.

Su planteamiento es interesante pues está a tono con la corriente educativa internacional de introducir en el currículo la educación moral y de valores, siendo además un reflejo de importantes movimientos sociales y educativos en la década pasada que buscan promover los derechos humanos, la equidad, el respeto a la diferencia y el llamado “empoderamiento” o “facultamiento”¹³ de las personas. También es una propuesta interesante porque en ella se intentó la introducción de los enfoques constructivistas en la enseñanza. El programa integra una gran diversidad de tópicos, entre los cuales se encuentran: convivencia social, valores cívicos, sexualidad,

¹³ Aunque estos términos no son gramaticalmente correctos en el idioma español, se están utilizando como una traducción del vocablo inglés *empowerment*.

derechos humanos, prevención de adicciones, adolescencia, familia, democracia, autoestima, por sólo citar algunos.

No obstante, han surgido críticas al programa que hablan de la necesidad de un replanteo. Al respecto Latapí (1999), considera que la organización de contenidos es inapropiada y presenta traslapes y rupturas importantes, resultado de que no se logró una verdadera integración de los contenidos que se rescataron de las materias que le dieron origen. El programa está centrado en el “deber ser” y no se fomenta debidamente la contrastación con la realidad nacional ni se promueve, por ende, el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado orientado a comprender la problemática social. También se ha dicho que el programa requiere reorganizar sus contenidos en torno a la idea de desarrollo de la persona moral y cívica, pasando progresivamente por los planos de los asuntos microéticos a los macroéticos, e integrando la formación de una cultura política para la participación social, siendo todos estos aspectos deficientes en la propuesta. Asimismo, se ha identificado como un ámbito problemático el rubro de la evaluación del aprendizaje de una asignatura como ésta, donde los profesores están enfrentando serios problemas relativos a cómo traducir sus eventuales juicios de valor y observaciones acerca del desenvolvimiento “ético” de sus alumnos en una calificación numérica, si es que en realidad están conscientes de que no basta con examinar el recuerdo de los contenidos declarativos del temario (Díaz Barriga Arceo y García, 2001).

En el caso del currículo de la **educación normal**, su reforma fue posterior a la de la educación básica: la de la licenciatura en educación primaria se tradujo en el plan de estudios de 1997, mientras que las de las licenciaturas en educación preescolar y secundaria en el de 1999. Los nuevos programas se orientan a una formación de profesores acorde con la nueva legislación educativa y los contenidos de la reforma curricular en educación básica. Se establecen cinco ámbitos que definen el perfil de egreso del profesorado: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de la enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno escolar. En el caso de la licenciatura en educación secundaria en particular, se intentó asegurar la identidad del docente desde su formación inicial. En opinión de Barba (2000:65), “en ninguno de los estados se reporta una reforma radical en este subsistema, en el sentido de llevar a cabo una reestructuración de su organización y funcionamiento. Al parecer, únicamente se incorporaron los nuevos planes y programas y se hicieron ajustes en el personal y en el uso de la infraestructura”. Otras voces críticas de la reforma de la educación normal apuntan en la dirección de que se

quitaron importantes elementos conceptuales psicológicos y pedagógicos y que el currículo quedó demasiado centrado en la práctica, sin los debidos sustentos teóricos.

Es interesante observar que en todas estas reformas curriculares encontramos algunas constantes: la definición de las competencias a lograr en los educandos, la incorporación creciente de temas no disciplinarios o emergentes, o bien de índole metacurricular y formativos (habilidades cognitivas y para el aprendizaje, derechos humanos, medio ambiente y ecología, sexualidad, género, ética, participación en la vida social entre otros). Algo similar ocurrió con los cambios en el nivel medio superior, como veremos a continuación.

La **educación media superior**, también estuvo influida por políticas de modernización que pretenderían formar jóvenes con mejor preparación para incorporarse a la sociedad y a la vida productiva. Se realizaron diversos foros nacionales, como la Primera Reunión Nacional de Educación Media Superior (sep, 1991), donde cobra relevancia el acercamiento con el sector productivo, la búsqueda del equilibrio de la demanda entre los núcleos que incluyen este ciclo y la elaboración de programas de formación y actualización del personal docente y directivo.

Para 1994 tiene lugar un encuentro académico de la Comisión Nacional de Educación Media Superior, CONAEMS (SEP, 1994a), donde se establecen acuerdos relacionados con el perfil del alumno, perfil y formación del docente, orientación educativa y evaluación. Del perfil del alumno sobresalen los aspectos relacionados con el del bachiller, donde se determina que se debe tratar de:

- a) Definir un perfil básico, integral y flexible, para el alumno de enseñanza media que permita a las instituciones construir su currículo, respetando sus características y su diversidad.
- b) Conceptualizar las competencias como habilidades intelectuales, amplias y esenciales para la realización de un trabajo efectivo en todos los campos del conocimiento, se propusieron tres ámbitos; comunicación, métodos matemáticos y reflexión para el estudio.
- c) Caracterizar un bachillerato genérico bajo tres núcleos: propedéutico, bivalente y terminal (CONAEMS, 1994a: 144).

Como resultado de tales acuerdos se presenta, en septiembre del mismo año, un documento rector de este nivel educativo el *Currículum básico nacional para bachillerato* (SEP, 1994b), con el que se pretende normar el formal

del bachillerato universitario. En éste se alude a un abordaje de los contenidos considerando la cultura, la ciencia y la tecnología del presente y las expectativas de la sociedad respecto de la formación en dicho nivel. Establece al bachillerato como un ciclo que debe dar respuesta a una diversidad de necesidades como son la producción de servicios y las características e intereses de los sujetos que lo cursan. Se dispone que el núcleo de formación básica deberá estar organizado curricularmente en cuatro campos de conocimiento: matemático, ciencias naturales, histórico social y lenguaje y comunicación, pretendiendo un equilibrio en la formación del bachiller en los campos de las ciencias y garantizando un manejo común de sus aspectos esenciales.

En esta nueva propuesta se incorporan como materias obligatorias la lengua adicional al español (inglés u otras) y la informática; se fortalece y moderniza el área de ciencias naturales, se incrementa la enseñanza en matemáticas y los cursos para la enseñanza de la biología, así como la carga horaria de las asignaturas de química y física, aunado a ello se incorporaron las materias de geografía y de medio ambiente y ecología y se reestructuró el área de las ciencias sociales aumentando cursos de historia de México, analizando la historia moderna y al sujeto en sociedad. Se acuerda introducir materias optativas, para responder a necesidades específicas del entorno regional. Sumado a todo ello, se plantea en la propuesta la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje que permitan desarrollar en el estudiante nuevas habilidades que le posibiliten continuar con estudios superiores, incorporarse eficazmente al mercado de empleo y resolver los problemas de la vida cotidiana. Tales habilidades se refieren a **competencias académicas básicas** y tienen relación con todas las asignaturas del bachillerato, entre las que destacan: la facilidad de comunicación oral y escrita, la identificación de información relevante de un problema dado, su interpretación y clasificación, la capacidad de cuestionamiento, de observación y de representación, etcétera.

El documento Básico Nacional de Bachillerato, aunado a la política plasmada en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, dieron pauta a que en la década pasada surgieran importantes discusiones sobre la razón de ser y las nuevas finalidades de este nivel educativo, a la vez que se realizaron ciertos ejercicios tendientes a la reforma e innovación educativa. Al respecto, encontramos algunos trabajos que dan a conocer el marco de las reformas y describen las características generales de estas transformaciones (Valle, 1997; Flores, 1997; Polo, 1997; Muñoz, 1997; UAEM, 1997; UNAM, 2001) y otros más que dan cuenta de los cambios (Canales 1997; Vega, 2001; Guerrero y Peña, 2001).

Los trabajos reflejan la tendencia del bachillerato universitario a permanecer como un ciclo esencialmente formativo y propedéutico. *Formativo* en el sentido de fomentar en el estudiante un pensamiento científico y social que le permita comprender la naturaleza y la sociedad y, a la vez, fortalecer su proyecto de vida; *propedéutico* bajo la idea de formar a los alumnos en los aspectos de los conocimientos, las ciencias, los valores, los hábitos y las capacidades que les permitan su incorporación exitosa a las carreras profesionales (Valle, 1997; UAEM, 1997). Para Flores (1997) este nivel mantiene tres funciones primordiales: la formación del adolescente, la preparación para una actividad productiva y como medio para acceder al nivel de educación superior.

Entre las innovaciones curriculares se presentan abordajes que van desde incorporar la EBC en el diseño (Canales, 1997), la flexibilidad curricular (Polo, 1997; UAEM, 1997), o el diseño modular. Como ejemplo, en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se diseña un sistema curricular modular, donde se resalta que “este sistema permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera intensiva, en secciones congruentes y con un número reducido de materias por módulo” (Flores, 1997:272).

Otro caso interesante, es el de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo donde incluyen una clara delimitación sobre formación integral y un apartado denominado currículum complementario. En la primera, se parte de concebir al educando como unidad integrada en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales, por lo que implica desarrollar en el individuo un perfil multidimensional que enfrente los retos de los nuevos cambios sociales. El currículum complementario pretende dar un uso racional y pedagógico al tiempo libre del educando, desarrollando su autoexpresión, la creación de valores sociales y el ulterior desarrollo de las capacidades, está integrado por talleres obligatorios (actividades culturales, deportivas y talleres socioinstitucionales) y opcionales (de nivelación, de profundización y de capacitación para el trabajo).

La reforma académica de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, se diseña bajo cinco ejes de formación: habilidades numéricas y experimentales; socio-histórico; comunicación, lenguaje y técnicas de información; formación personal. Entre las características de la propuesta sobresalen: evitar la seriación, promover la articulación por áreas temáticas compatibles, impulsar una estrecha relación entre teoría y práctica, incorporar actividades co-curriculares, promover el conocimiento de las artes y el deporte, concebir a la orientación educativa como un servicio

psicopedagógico, introducir talleres en las ciencias, artes y a la educación física y deportiva, establecer tutorías académicas.

Una propuesta más reciente es la elaborada por el Consejo Académico de Bachillerato de la UNAM (2001), relativa al denominado Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB), que debe proporcionar este nivel; se busca una mayor pertinencia y relevancia en el logro de los perfiles de egreso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los contenidos del NCFB se refieren a conocimientos, habilidades, valores y actitudes *expresados en términos de desempeños terminales* del alumno. Se consideran esenciales para proporcionar una formación integral los desempeños correspondientes a matemáticas e informática, lengua y literatura, investigación experimental, física, química, biología, historia, geografía, filosofía, formación ciudadana, formación para la salud, lengua extranjera y formación en el arte. Se deja a cargo y responsabilidad de los subsistemas de bachillerato el cómo, cuándo y con qué se manejará el logro de los desempeños. Para ello se consideraron cuatro niveles cognitivos básicos: posesión de información, comprensión, elaboración conceptual y solución de problemas (UNAM, 2001).

Como se puede notar existe una gran variedad de alternativas curriculares diseñadas para este nivel educativo, algunas de las propuestas de cambio y rediseño son reportadas como resultado de largos periodos de debate y negociaciones entre los diversos sectores, dada la gran cantidad de población docente que lo integra (Polo, 1997; Valle, 1997; Vega, 2001). En este ciclo se ha visto un gran dinamismo en relación con la década anterior y aun cuando ha sido escaso el presupuesto otorgado a nivel federal, las diversas instancias diseñaron y aplicaron sus reformas. Sin embargo, persisten aún una serie de cuestionamientos en relación con el papel de este nivel en el sistema educativo general. Habrá que estar atentos y revisar, más adelante, los impactos reales de estos ejercicios de cambio y observar si concretó el tipo de formación anunciado.

En el caso de la **educación tecnológica**, destacan los modelos curriculares y las reformas generadas en la década pasada en el CONALEP y en el sistema de universidades tecnológicas. El CONALEP fue creado en los setenta, pero en la década pasada innovó sustancialmente su modelo educativo, mientras que el sistema de universidades tecnológicas (UT) surge a inicios de los noventa.

La Secretaría de Educación Pública impulsa el sistema de UT, con la finalidad de ampliar las opciones de educación superior a quienes concluyen el bachillerato. Se tomaron en cuenta, para ello, las experiencias de

países como Francia, Estados Unidos, Alemania, Gran Bretaña y Japón; una serie de documentos emanados de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la UNAM así como las ideas del profesor Philip Coombs. El modelo plantea la creación, en el país, del nivel técnico superior universitario que “se distinguirá del profesional de licenciatura por su duración, el carácter intensivo de los estudios y las funciones que desempeña, pero por la calidad y profundidad de los mismos estará a la altura de aquél en sus grados concurrentes” (SEP, 1997:4). Se conformaron las primeras universidades tecnológicas en 1991 y, para 1997, se reportaba un total de 24 en este subsistema educativo.

El modelo curricular de las universidades tecnológicas se centró en el denominado multimodal, que estaba enfocado a ampliar la oferta de educación superior técnica y a posibilitar la incorporación rápida al aparato productivo de sus egresados. Se encontraba fuertemente vinculado al sector empresarial y atendía a sus intereses específicos (García 1996; Hernández y Flores, 1997; Salazar 1997; Villordo Saucedo, 1997). Dicho modelo tuvo gran impacto y el gobierno federal contribuyó y apoyó este tipo de proyectos asociados a los específicos de desarrollo económico de ciertas zonas del país. De hecho, se realizaron previamente una serie de estudios macro y microrregionales para definir qué carreras se ofertarían y, posteriormente, se incorporaron en su diseño especialistas por disciplina y expertos en currículo. Esto dio origen al diseño de nuevas propuestas, a nivel superior, de profesiones técnicas con duración de tres años, bajo un esquema de capacitación en el manejo de habilidades específicas y con la política de integrar la planta docente con personal de medio tiempo que estaba, a su vez, contratado en las industrias donde los alumnos realizaban estancias de aprendizaje.

Entre los atributos del modelo se señalaban la calidad, pertinencia, continuidad, polivalencia, intensidad y flexibilidad. La formación educativa que se pretendía alcanzar consideraba en sus planes de estudio tres ejes fundamentales: teórico-práctico, general especializado y escuela-planta productiva. Todas las carreras subdividirían el plan de estudio en las siguientes áreas: ciencias básicas aplicadas, conocimientos técnicos, lenguajes y métodos y formación sociocultural. Todos estos componentes serían apoyados por el programa de tutoría y asesoría con la idea de fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje.

En el caso del CONALEP, su nuevo modelo educativo incorporó el diseño basado en competencias laborales y estableció estándares nacionales que se trasladaron a los nuevos planes de estudios. Se redujo el número de carreras impartidas, de más de un centenar a 39, centrándose en las que

tienen mayor demanda del sector empresarial y son acordes a los cambios económicos y las políticas de globalización en los sectores industriales y de servicios aunque, al mismo tiempo, se operó la federalización del sistema para atender las necesidades regionales.

Ramsey, Carnoy y Woodburne (2000), realizaron una evaluación de estos dos sistemas educativos, en la que revisaron documentos y estadísticas, entrevistaron a directivos, empresarios, representantes de instancias gubernamentales, empresariales y educativas y aplicaron una encuesta a una muestra considerable de estudiantes (5000 del CONALEP y 1300 de las UT). En términos generales, la evaluación arrojó resultados favorables para ambos sistemas en lo relativo a las necesidades de los alumnos y de las industrias que demandan su contratación. Se hace evidente que tanto CONALEP como UT introdujeron cambios acordes a las tendencias internacionales emanadas de los países de la OCDE que buscan satisfacer las necesidades de la globalización económica. Entre los principales logros del CONALEP, refieren la introducción nacional de la educación basada en competencias, la introducción del programa de formación en valores, la apertura a que sus egresados puedan cursar la educación superior, la producción de libros de texto de calidad, el programa de formación de profesores y la puesta en marcha de programas para comunidades marginales e individuos en desventaja.

En relación con las universidades tecnológicas, sus logros abarcan la creación de currícula que refleja necesidades regionales y del sector industrial, el empleo de profesores que trabajan en las industrias, el uso creativo de internados o estancias de aprendizaje *in situ*, así como la creciente incorporación de nuevas tecnologías. Entre los desafíos que tienen que enfrentar en esta década ambas instancias, se encuentran el reducir la tasa de deserción de sus estudiantes, establecer centros de aprendizaje y estándares para la formación de los profesores.

En el caso de las **universidades públicas** —por promoción de políticas en ese mismo tenor y muy vinculadas en aspectos condicionados al financiamiento— se diseñaron dentro de las estructuras de las licenciaturas —o incluso fuera de ellas— nuevas alternativas cortas de estudios universitarios, las llamadas salidas alternas de formación técnica. En un principio se les denominó técnicos profesionales y, más recientemente, profesionales asociados. Esto implicó replantear los diseños y la forma tradicional de organizar los contenidos bajo una forma más práctica, en la que quedarían ubicados en los primeros ciclos o semestres y serían combinados o integrados con pocos referentes teóricos —los mínimos necesarios según el profesional técnico a formar. La mayor parte de los casos considera blo-

ques formativos de dos años y, al finalizar el primero y realizar una estancia en un centro laboral se otorga el título respectivo. Como caso ilustrativo se encuentra el del plan de estudios del profesional asociado en radiología, imagen y radioterapia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2000), cuyo diseño considera cursos básicos del tronco común universitario y otros formativos propios de la carrera de medicina, integrados para reunir el perfil de formación técnico esperado. Otro ejemplo proviene de la Universidad Autónoma del Estado de México, que ofrece dentro del plan de estudios de la licenciatura en educación física, el nivel técnico de profesional asociado en entrenamiento deportivo (1999), donde el alumnado cursa los dos primeros años de la carrera y, posteriormente, realiza una estancia en un centro educativo o laboral, enfatizando la formación a través de la aplicación en la práctica.

En el caso de las **reformas en el posgrado**, uno importante fue el replanteamiento total realizado por la UNAM. Los principios de desarrollo del currículo que sustentaron dicha reforma del posgrado se encuentran plasmados en el nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM (1995) donde se plantea una nueva estructura académica interinstitucional y se propone un diseño flexible, interdisciplinario, por áreas de conocimiento afines, reorientado hacia diferentes modelos de formación profesionalizante, diferenciando claramente las competencias a lograr en los respectivos niveles de maestría y doctorado. Así, la transformación y generación del conocimiento científico permanece como la plataforma de los estudios de doctorado, mientras que los conocimientos estratégicos y operativos son el eje de las maestrías. De acuerdo con Ibarra (en prensa), la reforma del posgrado significa el desplazamiento de un modelo curricular de formación basado en el “saber” (*know*) hacia otro que tiene como eje el “saber cómo hacer” (*know-how*). Lo que se pretende es formar profesionistas capaces de desarrollar conocimientos y destrezas apropiados para un desempeño laboral exitoso; la eventual limitación de la propuesta aparece cuando sólo se centra en dicha acción y deja de lado el pensamiento y la comprensión.

Este modelo curricular centrado en el saber hacer aparece, con mayor énfasis, en los programas de maestría profesionalizante, con el cual, en opinión de Ibarra (en prensa:90), “el posgrado de la UNAM se inserta en la dinámica de la formación de las competencias laborales que se promueven e impulsan en los ámbitos laborales de los sectores industriales y de servicios como una vía para la formación en el trabajo”. Aunque a nivel maestría se preserva la formación para la investigación, en opinión de la citada autora, en los nuevos programas dicha formación es de corto alcance y está

destinada a formar sujetos con capacidades para desempeñarse como apoyo para la realización de investigación. A su vez, la formación en el doctorado se centra en dos opciones: la formación de científicos y la de profesionistas de alto nivel.

PRINCIPALES TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Con la intención de sintetizar y a la par contrastar las tendencias encontradas en el área de desarrollo del currículo en nuestro país con lo sucedido en otros ámbitos de carácter internacional, se analizó el informe de Eurydice (2000), relativo a las reformas en el currículo y la enseñanza en las instituciones de educación superior europeas a partir de la década de los ochenta y hasta entrados los noventa. Las tendencias acotadas se documentaron a partir de publicaciones y bases de datos muy amplias de la Comunidad Europea.

En primer término, se encuentra que la noción de lo que se entiende por currículo en la mayoría de los estudios y reformas reportados coincide con lo encontrado en las publicaciones nacionales y con las críticas de Jackson y Hamilton, puesto que currículum se considera la estructura y contenido de los cursos o programas de estudios de educación superior así como el tipo de certificaciones o cualificaciones (*qualifications*) que se otorgan. También en este caso el currículo se encuentra estrechamente ligado a la enseñanza, que cubre el enfoque pedagógico, los métodos de evaluación de los estudiantes, los procedimientos de entrenamiento y reclutamiento del profesorado y la evaluación de la calidad docente.

En el cuadro 4 se identifican las tendencias principales en las reformas europeas sintetizadas en el documento citado y se intenta su contrastación con lo encontrado en el rubro de desarrollo del currículo que hemos analizado para el caso de nuestro país.

Cabe aclarar que en algunos rubros ha sido difícil decidir si se trata de una tendencia generalizada, dada la diversidad de nuestro sistema educativo, tanto en sus diferentes niveles de escolaridad y subsistemas, como en lo relativo al contraste entre la educación pública y privada o las divergencias entre los estados, de cara al proceso de federalización de la década pasada. No obstante, en varios rubros se utilizó una opción determinada en función de la evidencia recopilada, lo reportado en la literatura revisada o las propuestas emanadas de diversos documentos y políticas educativas prevalentes. A veces, la tendencia identificada es más marcada en algunos

niveles educativos, instituciones o ámbitos específicos, por ejemplo, la introducción de planes de estudio flexibles y por créditos, resulta una tendencia marcada en la educación superior pública en varios estados del país, así como en la universidad privada, mientras que en el caso de la UNAM, de acuerdo con los estudios reportados, no está aún generalizada. Otro ejemplo: en algunos proyectos curriculares sí se realizaron experiencias de investigación o pruebas piloto antes de su generalización a todo el sistema (en la reforma de la educación primaria de principios de la década), pero ésta no fue una práctica generalizada.

En todo caso, la intención de sintetizar la información vertida en este cuadro es plantear una serie de generalidades o tendencias predominantes, aunque hay que reconocer que no podemos hablar de unicidad, puesto que nuestro sistema educativo es sumamente complejo y diverso. Queda como tarea pendiente corroborar casuísticamente cada una de dichas tendencias, lo que podría realizarse mediante la aplicación de entrevistas, encuestas o análisis documental.

CUADRO 4
TENDENCIAS EN LAS REFORMAS CURRICULARES
DE LA DÉCADA PASADA EN LA COMUNIDAD EUROPEA
(EURYDICE, 2000) Y MÉXICO

Tendencias	Comunidad Europea	México
La planeación de los cursos (carreras, planes curriculares) fue el objeto principal de las reformas curriculares en el periodo evaluado.	◆	◆
Se notó una transferencia de responsabilidad a las instituciones de educación superior, que tuvieron cada vez una mayor autonomía.	◆	
El número de reformas curriculares derivadas de la legislación declinó.	◆	
La enseñanza y la evaluación no fueron el centro de las reformas, sino se adjudicaron a la responsabilidad personal de profesores e instituciones educativas.	◆	
Como cambio estructural principal se notó un incremento de las instituciones que ofrecen entrenamiento profesional.	◆	◆
Gran parte de los cambios fueron graduales, progresivos, emanaron de procesos de planeación y políticas institucionales y nacionales; primero fueron proyectos piloto.	◆	

Tendencias	Comunidad Europea	México
Se encontró mucha diversidad entre los países/estados y al interior de éstos, entre los sistemas y modalidades educativas.	♦	♦
Se incrementó considerablemente la matrícula/cobertura.	♦	♦
Los cursos tradicionales, teóricos, académicos, resultaron no ser ya apropiados.	♦	♦
Se fortalecieron los vínculos entre la educación superior y el mercado laboral de empleos altamente cualificados.	♦	♦
Se expandió el sector no universitario y se incrementó el estatus de las carreras técnico-profesionales.	♦	
Las instituciones educativas dependen cada día más del financiamiento de sus patrocinadores y estudiantes, no del gobierno.	♦	♦
Se establecieron consejos supervisores con empresarios y representantes gubernamentales.	♦	
Se instauró la evaluación externa de alumnos y de la calidad de los cursos.	♦	♦
Se mantuvo la división en dos sectores: universitario y no universitario o profesional.	♦	
En cursos no universitarios (técnico-profesionales) predomina la estructura modular, vinculada con la práctica y las empresas.	♦	♦
En muchos países se ofrece un curso inicial de dos o tres años previo a la universidad y se plantean ciclos progresivos en ésta.	♦	
Se introduce o refuerza el currículo flexible, por créditos.	♦	♦
Se incrementa el énfasis en las competencias pedagógicas de los profesores.	♦	♦
En los niveles iniciales, todavía aparece una enseñanza basada en conferencias o cátedra magistral (el denominado <i>lecturing</i>) con grupos numerosos de alumnos.	♦	♦
La forma de evaluación principal sigue siendo la sumativa y formal, mediante exámenes escritos.	♦	♦
Se notó un incremento en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.	♦	♦
Se introduce el entrenamiento práctico y la experiencia laboral como componentes de los cursos de educación superior.	♦	♦

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a las que podemos arribar después de hacer un análisis de la producción generada en nuestro país en la década de los noventa en torno son las siguientes:

En la década encontramos una diversidad de modelos y propuestas conceptuales y metodológicas así como experiencias curriculares, que buscan ofrecer elementos para una verdadera innovación educativa en el ámbito curricular. Podemos ubicar las principales en cuestiones como: flexibilidad curricular, diseño por competencias, transversalidad, multidisciplina, formación metacurricular, currículo constructivista centrado en el aprendizaje del alumno, entre otras. No obstante, al interior de los desarrollos curriculares orientados a la innovación, hallamos muy distintas formas de interpretar y llevar a la práctica los modelos de referencia. Asimismo, la mayor parte de los trabajos se orientan a hacer propuestas, argumentar o fundamentar los modelos o a describir casos y experiencias concretos, pero sólo en contadas ocasiones se ofrecen resultados, evaluaciones o información que permitan determinar el éxito e impacto de lo planeado, o incluso que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo los cuales operan las innovaciones curriculares descritas.

En este sentido, una tarea importante será emprender algún tipo de seguimiento de los modelos y propuestas de innovación que aparecieron esta década. Asimismo, será importante dilucidar el sentido y significado real que dichos modelos y propuestas tienen para los actores educativos y la manera en que llevan a la práctica los mismos. Por ejemplo, no sabemos los resultados de la capacitación a los profesores en los modelos de competencias, ni la forma en que lo llevan a la práctica en sus aulas. Tampoco se documentó en la literatura, si se dieron casos de oposición, resistencia o boicot en los procesos de cambio curricular y cuál es su repercusión, aunque de manera informal hay reportes de casos de desconcierto y descontento en el profesorado ante las reformas curriculares. Así, queda la inquietud de identificar los contratiempos enfrentados y los logros, así como entender qué tanto las innovaciones reportadas correspondieron o no a modas pasajeras o, por el contrario, pudieron consolidarse. En todo caso en el capítulo donde se abordan procesos y prácticas curriculares aparecen estudios cualitativos que dan cuenta de algunas de estas situaciones.

Por otra parte, la producción analizada da cuenta de cambios interesantes en la lógica de los fundamentos metodológicos del desarrollo curricular en lo que respecta a las nuevas metodologías de diseño que se generaron en la década. En algunos casos, se trata de un intento de

resignificar las visiones tecnológica y sistémica o de impulsar los modelos de planeación estratégica y diseño por competencias aplicados al campo del currículo. En otros más, aparecieron propuestas de diseño curricular de corte cualitativo y hermenéutico, o desde otra lógica, centradas en las disciplinas y la didáctica específica de los campos de conocimiento en cuestión. Se encuentran también propuestas metodológicas que pretenden integrar el diseño del currículo con el de la enseñanza y la formación docente, a la par que incorporan la derivación de competencias básicas y currículo flexible. No obstante, coincidimos con el análisis del capítulo sobre el tema de la evaluación curricular, en el sentido de que la lógica de los modelos sistémicos (Stufflebeam) sigue teniendo una presencia importante en el campo.

En las instituciones educativas públicas y privadas, pero principalmente en el nivel superior, se desarrollan los llamados “modelos educativos” que dan cuenta del contexto y la visión social y educativa, así como de los intereses perseguidos en el proyecto educativo y curricular de una institución en concreto. Encontramos que a pesar de la diversidad que caracteriza a las instituciones y sus intereses propios, hay coincidencia en algunos de los lineamientos y políticas que los rigen, sobre todo en lo que se refiere a la necesidad de acoplarse al nuevo orden mundial, a la globalización económica y cultural, a las demandas del campo laboral o a las políticas de homologación, internacionalización y certificación de los aprendizajes escolares y profesionales. No obstante, y al mismo tiempo que se atiende a la perspectiva global, hay un importante esfuerzo por definir el “sello” e ideario que singulariza a las instituciones y pretende plasmarse en dicho modelo o proyecto curricular.

Aunque es innegable que en el campo del desarrollo curricular se responde a objetos de estudio e investigación con el interés de acrecentar el conocimiento, el interés prioritario en los trabajos revisados responde más bien a fines de aplicación, intervención, instrumentación o solución de problemas concretos. El propósito principal de estos esfuerzos es el de dar respuesta a determinadas lógicas internas y situaciones sociales particulares.

En relación con los enfoques teóricos y disciplinares que predominaron en la década, es innegable la influencia del constructivismo psicológico y pedagógico, en sus diversas vertientes y posibilidades de aplicación. En gran medida, este enfoque permeó las principales reformas curriculares de la década, y fundamentó importantes proyectos de investigación educativa, diseño de programas de formación docente y elaboración de materiales para la enseñanza.

Al revisar los contenidos y tratamiento de gran parte de la producción generada en el tema, vemos que, en gran medida, estamos frente a una relativa fusión o indiferenciación del campo del currículo (investigación curricular) con el campo de la enseñanza (estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje o de metodologías para su promoción en ámbitos curriculares específicos). Esta tendencia coincide con lo reportado por otros autores en el plano internacional (Jackson, Hamilton, Bolívar, De la Torre). No obstante, dado lo prolífico de la producción y la diversificación y crecimiento de intereses y temas de estudio, no puede decirse que el campo del desarrollo del currículo “ha muerto”¹⁴ o se encuentra “constreñido” como en algún momento llegó a afirmar el propio William Pinar (Henderson, 2001). Este es otro aspecto abierto a debate y que requiere atención mediante el análisis, la reflexión y, en su caso, la ulterior investigación.

Por un lado, encontramos que si bien todavía un buen número de propuestas o modelos curriculares siguen, en mayor o menor grado, una lógica racional de diseño y toma de decisiones inspirada en el modelo tyleriano, también han comenzado a aparecer otro tipo de conceptos y propuestas. Así, la concepción de que el desarrollo del currículo se centra exclusivamente en la confección de objetivos, el diseño de programas, su operación y evaluación, resulta insuficiente hoy en día para gran parte de los investigadores y, en buena medida, también para aquellos autores orientados a la intervención. En este sentido hay que reconocer que se dio, en la década, una nueva tendencia en el diseño y la toma de decisiones sobre el currículo, ya que se encontró cada vez más asociado a una visión de “modelos académicos” que intentaron ofrecer un carácter integral y opciones de aplicación generalizada, cuando menos en los niveles superior y medio superior. Por otro lado, queda pendiente un análisis de hasta qué punto los llamados “modelos” cubren los criterios que definen el concepto mismo de ideal o prototipo con sólidas bases conceptuales y metodológicas y con una clara estrategia de desarrollo curricular. En opinión de Santoyo (1996:7), más que modelos en sentido pleno, nos encontramos ante “una forma muy peculiar en que cada institución organiza sus programas de formación profesional”.

¹⁴ En el documento de Pinar, W., Reynolds, W., Slaterry, P. y Taubman, P. (1995: 6), se afirma que “el desarrollo curricular nació en 1918 y murió en 1969”, haciendo alusión a un periodo en que el interés por ordenar y organizar el currículum, así como por darle una racionalidad sobre bases científicas, eran los intereses centrales de los estudiosos del campo. *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*, Nueva York: Peter Lang.

Por otro lado, podemos preguntarnos hacia dónde derivaron los planteamientos de los enfoques críticos del currículo que tanta presencia tuvieron en las dos décadas pasadas; en ésta encontramos algunas expresiones y experiencias importantes en el ámbito de desarrollo del currículo. Por ejemplo, vemos una continuidad de los trabajos sobre el sistema modular de diversos autores vinculados con el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (ver lo relativo al capítulo de formación profesional) o con otros proyectos curriculares alternativos surgidos entonces y fundamentados en los enfoques críticos o reconceptualistas. También encontramos en esta década unos cuantos escritos sobre desarrollo del currículo y hermenéutica o didáctica crítica. Hay que recordar que ya desde la década pasada, se hacía el comentario crítico de que desde estos enfoques se había avanzado poco en lo relativo a cuestiones prácticas, a propuestas viables para la intervención y que el discurso subyacente a los mismos era complejo para lectores no especializados (discusión respectiva en De Alba, 1991; Díaz Barriga *et al.*, 1995).

No obstante, encontramos que el punto focal de los autores de la corriente crítica, desde un inicio no estuvo centrado en la intervención práctica y, a nuestro juicio, paulatinamente ha tomado aún más distancia para adentrarse en la denominada “comprensión multitextual” del currículo, empleando nuevamente una expresión de Pinar. Si consideramos la conceptualización que éste hace del currículo, podemos identificar las líneas de investigación actuales de esta corriente: “el currículo es intensamente histórico, político, racial, permeado por el género, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e internacional... el currículo es una conversación extraordinariamente complicada” (Pinar *et al.*, 1995:847-848). En esta dirección, algunas de las principales aportaciones de esta corriente y de otros enfoques afines han transitado a lo que ciertos autores denominan enfoques posmodernos, poscríticos o interpretativos (Da Silva, 1999). Esta nueva perspectiva de estudios sobre currículo ya la habíamos señalado como un nuevo e incipiente programa de investigación en el estado de conocimiento anterior (Díaz Barriga *et al.*, 1995) bajo el rubro de “los sujetos en el currículo”, dado su interés en desentrañar los significados subjetivos e intersubjetivos de las experiencias pedagógicas y curriculares desde el punto de vista de sus actores. En el presente estado de conocimiento algunos de los trabajos que caracterizan esta visión se ubican en el subtema “procesos y prácticas curriculares” y no bajo el rubro de desarrollo del currículo por razones obvias.

Ante la interrogante de quiénes y con qué nivel de participación están trabajando el desarrollo del currículo, encontramos que desde el plano con-

ceptual, en las propuestas y documentos normativos se habla de la conformación de equipos o comisiones plurales, que deben dar cabida a los principales actores del currículo, que pueden estar asesorados por expertos y requieren un abordaje inter o multidisciplinario. Así, se pretende superar el diseño externo por expertos y se refuerza el modelo participativo; no obstante, en algunos trabajos se reporta que las comisiones curriculares se integran principalmente por académicos que son funcionarios de la institución y no con los elementos propios de una verdadera innovación en el currículo y la enseñanza. De todas formas, no tenemos suficiente evidencia para generalizar en relación a los procedimientos de trabajo de los equipos ocupados del diseño del currículo en las instituciones educativas del país. En este sentido, se requieren más investigaciones que den cuenta de la dinámica y perspectivas de trabajo asumidas en la práctica por los grupos abocados a tareas de desarrollo curricular.

De manera general, encontramos coincidencia en las principales tendencias en el desarrollo del currículo que comparte nuestro país con otros contextos educativos, particularmente con algunos países de la Comunidad Europea según informes internacionales (Eurydice). Aquí es donde se hacen evidentes una serie de tendencias impulsadas por políticas educativas, de evaluación y certificación en el contexto de la globalización cultural y económica.

Se habla mucho de que los cambios en el currículo en este siglo estarán asociados con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. No obstante, encontramos hasta el momento muy pocas publicaciones nacionales que vinculen de manera sólida el campo del currículo con el de las nuevas tecnologías, al menos no desde la visión amplia de modelo curricular que se ha trabajado en este capítulo. Al parecer, el ámbito donde se están publicando más trabajos sobre la incorporación de nuevas tecnologías se refiere, concretamente, a la enseñanza en determinados ámbitos de conocimiento y a la educación a distancia, abierta o en línea.

Al igual que en la década de los ochenta, y probablemente como continuación de las tendencias reportadas en ésta, durante los noventa la producción generada en torno al tema de desarrollo del currículo se ubicó prioritariamente en la educación superior. Es por esto que se encuentra continuidad y coincidencia con lo reportado en el tema de formación profesional. Y, por otro lado, debido a la importancia creciente de la evaluación y certificación educativas, que en gran medida comienza en sí misma a normar o al menos a hacer rendir cuentas a los responsables de los procesos de desarrollo del currículo, encontramos que también hay convergencia

entre los estudios aquí reportados y las tendencias encontradas en el campo de la evaluación del currículo, de la docencia y del aprendizaje. No obstante, se requeriría otro tipo de análisis para determinar de manera fina qué congruencia, continuidad o rupturas pueden identificarse entre los ámbitos de desarrollo del currículo, formación profesional y evaluación curricular abordados en el presente estado de conocimiento.

Una de las tareas pendientes es la de analizar a las instituciones educativas privadas en lo que atañe a sus modelos curriculares, dado que en la década pasada se nota una importante expansión e impulso a las mismas. No sólo es importante identificar los supuestos pedagógicos o curriculares en que descansan sus propuestas, sino su ideario y la misión educativa asumida por éstas.

Finalmente, sigue sin realizarse un estudio completo que dé cuenta de las condiciones bajo las cuales se realiza la labor de investigación sobre el currículo y sobre la dinámica de trabajo de las comisiones ocupadas de la tarea de desarrollo curricular, aunque aquí encontramos algunos trabajos que dan cuenta de ello en la educación superior.

En esta misma dirección, aparentemente, en esta década las instituciones educativas, sobre todo a nivel superior, tuvieron mucha más autonomía para tomar decisiones en torno al currículo. No obstante, no conocemos a fondo si esto se concretó en la práctica, si estuvo sujeto a procesos de negociación, qué tensiones enfrentó y si, finalmente, el diseño del currículo se ve limitado por las políticas y lineamientos que fijan determinados organismos nacionales e internacionales. Algunos autores consideran que instancias como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) se han convertido gradualmente en el gran “diseñador” del currículo, al delimitar a través de sus sistemas e instrumentos de evaluación, cuáles son los contenidos básicos a enseñar. De manera similar, ante el impulso a los sistemas de evaluación, acreditación y certificación de aprendizajes y competencias, avizoramos en esta nueva década una presencia creciente en el desarrollo del currículo de dichas instancias, así como de colegios y asociaciones profesionales, organismos gubernamentales y no gubernamentales o asociaciones civiles diversas. Esto implica que la tarea de desarrollar el currículo ha dejado de estar en manos de grupos académicos, en sentido estricto, y muestra apertura a otro tipo de preocupaciones e intereses. No obstante, desconocemos aún el impacto real que esto pueda tener.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULUM Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Concepción Barrón Tirado
y Marisa Ysunza Breña

INTRODUCCIÓN

El término “formación profesional” presenta, al menos, dos vertientes: una inscrita en el ámbito de la educación técnica orientada hacia la preparación de los jóvenes para llevar a cabo actividades laborales productivas y otra vinculada con la educación superior, cuyo propósito es la formación de profesionales. En este contexto, la formación profesional tiene una connotación ligada tanto al saber profesionalizante y a la evolución misma de las profesiones, como a la dinámica económica de un país y la satisfacción de las demandas del sistema productivo. Otras concepciones ponen el énfasis en el carácter social de la educación y expresan una preocupación central por establecer un estrecho vínculo entre la formación del alumno y las demandas sociales del ejercicio social respectivo. Por su parte, la concepción “modernista” acerca de la educación plantea, con insistencia, la necesidad de que la educación superior se ligue a las funciones productivas y establezca una estrecha vinculación con las empresas y los requerimientos del mercado de trabajo.

En el campo curricular, a partir del reconocimiento de la noción de currículo como proceso —hace un par de décadas— surge “una línea de investigación que centra sus esfuerzos en el estudio de la formación y del ejercicio social del profesional universitario” (Díaz Barriga *et al.*, 1995:34).

En el país, las investigaciones sobre formación profesional en la década de los ochenta abordaron el currículo en relación con la problemática de las profesiones y la búsqueda de modelos alternativos para la formación de los estudiantes de educación superior. En múltiples ámbitos profesionales se realizaron intentos de evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio y uno de los aspectos más relevantes fue el análisis de los contenidos curriculares y la mayoría de estos trabajos se presentaron como tesis —de grado y posgrado— o como documentos internos de trabajo de las instituciones educativas. Estos estudios se realizaron desde diferentes perspectivas entre las que destacan: la del conocimiento disciplinario propio de un proyecto curricular, el enfoque de las prácticas laborales y el mercado ocupacional, la evolución histórica de las profesiones, la sociología del conocimiento y el estudio de los procesos de aprendizaje y la apropiación de contenidos curriculares y habilidades profesionales en el estudiante de nivel superior (Díaz Barriga *et al.*, 1995).

En la década de los noventa, se ha avivado el debate en torno a las características de los perfiles profesionales que ofrecen las instituciones de educación superior en esta época de mundialización, de hiperdesarrollo de las tecnologías y de cambios notables en las formas de organización del trabajo en las esferas de la producción y los servicios. A diferencia de la década anterior, en la que la formación de profesionales se regía por los avances disciplinarios y por las exigencias del mercado de trabajo a partir de una política delimitada en un horizonte nacional, en los últimos años imperan los principios de eficiencia, eficacia y calidad, que se expresan en el ámbito curricular a través de la búsqueda de la polivalencia, del dominio de estrategias cognitivas, de la aplicación de herramientas conceptuales y metodológicas, del desarrollo de un pensamiento anticipatorio y propositivo y de un sentido emprendedor. De esta manera se pretende garantizar la pertinencia de la formación en relación con las exigencias y demandas de la globalización, con el desarrollo de mercados ocupacionales cada vez más competitivos y segmentados y con las tendencias educativas emanadas de los organismos internacionales. Asimismo, el establecimiento de tratados comerciales con otros países —fundamentalmente el de Libre Comercio de América del Norte (TLC) en el caso de México— supone la necesidad de que los participantes generen mecanismos equivalentes de evaluación profesional para proporcionar garantías de la calidad del comercio transfronterizo de servicios profesionales. Esto, aunado a las experiencias desarrolladas en los países sajones, ha impulsado a México a desarrollar sistemas de acreditación de programas educativos y certificación de egresados en distintas profesiones.

En este contexto, la formación de profesionales se ha centrado en las nuevas exigencias de recursos humanos así como en la configuración de perfiles “acordes” con este nuevo orden mundial y los organismos y agencias internacionales, al hacer un balance de los saldos educativos, han incorporado en sus agendas como tópico relevante la cuestión de los perfiles profesionales adecuados a la llamada “sociedad del conocimiento”.

Las repercusiones de estas exigencias y estas transformaciones en el campo de la investigación y la práctica curricular son importantes: el tema remite de manera directa a la discusión sobre las finalidades educativas, culturales, económicas, políticas e ideológicas de los establecimientos escolares; a las intencionalidades educativas presentes en los procesos de formación profesional y a su pertinencia en relación con los requerimientos y necesidades de los distintos sectores de la sociedad. Encontramos, entonces, una preocupación por la conceptualización y las estrategias para la formulación del perfil profesional y se identifica un campo de problemas que toca tanto la pertinencia actual de las estructuras curriculares de las instituciones de educación superior, para soportar las demandas y facilitar la formación que “se exige” en los tiempos que corren, como las características específicas que deberá tener dicha formación en términos de preparación para el desempeño de ciertas profesiones que se expresan en determinadas ocupaciones.

La importancia que la esfera de la formación profesional ha cobrado en el ámbito curricular nos conduce a incluir la relación entre currículo y formación profesional como línea de trabajo de este estado de conocimiento; en ella se recuperan las propuestas y estudios que abordan el análisis de las profesiones, el diseño del currículo para la formación de profesionales y las modalidades de formación desarrolladas en los años noventa, siempre desde la perspectiva curricular.

Encontramos antecedentes por esta preocupación desde la época de la reforma educativa y la expansión de la universidad en México en la década de los setenta, cuando se empiezan a desarrollar estudios sobre las profesiones desde diversos enfoques tales como el sociológico (Martínez Rizo *et al.*, 1982), el económico (Correa, 1990) y el de salud (Machado, 1991; Frenk, 1992; 1995) cuya finalidad era apoyar procesos de formación de profesionales así como de evaluación y acreditación, a partir de la estructuración curricular. Una de las primeras manifestaciones de esta temática en el ámbito de la investigación y la reflexión educativa se expresó en la publicación de las *Memorias del seminario de las profesiones* que inició en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco en 1988, con el propósito de analizar la problemática de la formación de recursos humanos des-

de diferentes ángulos, para “propiciar el desarrollo y crecimiento cualitativo de la educación superior mexicana y asumir compromisos en la formación de nuevos profesionales” (Bojalil y Lechuga, 1989:1). Más de cien ponencias presentadas en este seminario fueron publicadas en una docena de volúmenes que abordan la formación en medicina veterinaria y zootecnia (Arenas y Sánchez, 1990), ciencias de la comunicación (Andión, 1990); medicina (Cardacci y González de León, 1990), psicología (Casanova, 1990), economía (Dávila, Pérez y Roza, 1990), enfermería (García y García, 1991), administración (Dávila, 1991), sociología (Villaseñor, 1992) y los troncos comunes en los curricula universitarios (Aznavurián y Reyes, 1990).¹⁵

Con estos trabajos se fortalece un esfuerzo importante por estudiar la formación profesional desde la perspectiva de la sociología de las profesiones y, a partir de este momento, llamará la atención la cantidad de estudios realizados en este campo, así como la diversidad de temáticas abordadas por autores e instituciones y reportadas en publicaciones muy diversas. Esto representa un avance notable, en términos cuantitativos y cualitativos, en relación con la producción generada en la década de los ochenta aunque, en ocasiones, los estudios sobre las profesiones tienen un carácter genérico o se dirigen a una profesión específica y sirven como sustento o insumo para los trabajos de desarrollo curricular de dicha profesión.

El debate iniciado en la Universidad Autónoma Metropolitana-X durante la década de los setenta, sobre la profesión y la práctica profesional como referentes para el diseño curricular, permitió incorporar al campo las perspectivas de la economía de la educación y la sociología de las profesiones. La primera señala que en el siglo XX el debate en torno a la educación tomó una modalidad particular, “ya que se empezó a vislumbrar el acto educativo como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad” (Díaz Barriga, 1993). Este tipo de estudios se apoyó en la teoría del capital humano y en las denominadas corrientes alternativas (Gómez y Munguía, 1988; Reynaga, 1983; Dettmer y Esteinou, 1983).

Por su parte, el enfoque teórico de la sociología de las profesiones también fue utilizado para apoyar la fundamentación del currículo y abordar, de manera indirecta, la formación profesional. Éste permite ubicar su origen y desarrollo en el contexto económico y político de un país dado, en

¹⁵ Los trabajos compilados por Cardacci y González de León y por Casanova, fueron reportados en el estado de conocimiento sobre la investigación curricular publicado en 1995 (Díaz Barriga, *et al.*, 1995).

función de la estructura ocupacional, de las formas gremiales de promoción y de la historia particular de cada profesión, sin embargo, el debate teórico en México en torno a esta perspectiva ha sido escaso y la sociología de las profesiones sigue siendo una asignatura pendiente en América Latina, tal como señala Hualde (2000).

Cleaves (1985) señala que el comportamiento del desarrollo de las profesiones en nuestro país difiere mucho del de Estados Unidos y Gran Bretaña debido, fundamentalmente, a que la consolidación del Estado mexicano fue anterior al desarrollo de las profesiones, mientras que en los otros dos países las profesiones gozaban de autonomía con respecto al Estado. En México, los profesionales no han tenido injerencia en las decisiones del Estado; las asociaciones profesionales carecen de autoridad para validar el nivel de competencia de sus colegas de manera directa y, cuando lo hacen, es a través de las instituciones educativas, cuando éstas modifican sus planes de estudio y consideran pertinente tomar en cuenta la opinión del gremio o de la asociación. No obstante lo anterior, el origen y la evolución de las profesiones en México se ligan con diversos proyectos político-culturales del Estado. Gómez y Tenti (1989) afirman que el significado de una profesión —es decir su legitimación intrínseca, su validez, su función— está determinado por las características históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. De esta misma manera, sus maneras específicas de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes promueven y del poder político de sus miembros. Esto implica, por lo tanto, que ninguna carrera se explique totalmente por necesidades objetivas de desarrollo del conocimiento o de su aplicación a la solución de determinado problema.

Díaz Barriga (1993) señala que existen una serie de estudios bajo la perspectiva de la sociología de las profesiones, que pretenden establecer un marco comparativo entre el desarrollo de las mismas en los países desarrollados y en México, que permiten afirmar que: *a)* existen diferencias en la evolución profesional en nuestro país, respecto a la que se observa en los países desarrollados (Cleaves, 1985); *b)* se observan diferentes posibilidades de empleo de acuerdo con ciertos rasgos constitutivos de cada profesión, y *c)* existe un ejercicio liberal de la profesión, así como una dependencia e independencia ocupacional del profesional. También es posible reconocer una serie de determinaciones gremiales en relación con la aceptación o rechazo de un profesional en el campo laboral, así como diferentes valoraciones de una profesión, en función del nivel de ingresos percibidos.

En relación con la profesión-formación universitaria, Barrón *et al.* (1996) identifican diversas orientaciones entre las que destacan, históricamente: *a)* la formación profesional liberal (1930-1950) basada en una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual, en la cual se articularon diversos aspectos científicos, sociales y pedagógicos del debate europeo del siglo XIX; *b)* la modernizante y tecnocrática (1950-1970) en la que convergen el modelo de profesionista liberal, la expansión del aparato estatal y la demanda de incorporación de los contenidos científicos a la educación; *c)* la técnico-científica (1970-1982) desligada de un proyecto político y cultural, al dar mayor importancia al aprendizaje científico-técnico para atender los problemas y demandas específicos de cada profesión, y *d)* la técnico productivista (1982-1985) caracterizada por la tensión y el conflicto generados al implantar políticas educativas de corte neoliberal y de la pedagogía pragmática derivado de la modernización.

En cuanto a estudios sobre alguna profesión en particular, se han realizado trabajos sobre los profesionales de la educación y de la salud. Así, en un análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana, Barrón (2000) señala que la perspectiva de la formación profesional, ligada al enfoque sociológico inscrito en el ámbito de la sociología de las profesiones, permite reconocer a los de la educación como un gremio cuya especificidad, comportamiento y valoración social se encuentran multideterminados por el contexto económico y político del país y fundamentalmente por la estructura ocupacional.

En el campo de la salud, el trabajo de Fernández (2001) sobre la estructura de la profesión médica, analiza el caso del médico cirujano homeópata y del médico cirujano, a partir de la corriente estructural funcionalista de Parsons y del estudio sobre la profesión médica de Elliot Freidson. Los objetivos de este trabajo fueron: “llevar a cabo una reconstrucción del tema de la sociología de las profesiones, analizar el concepto de profesión, identificar los principales acontecimientos históricos que han contribuido al proceso de profesionalización e institucionalización de la medicina, conocer la estructura gremial de la profesión y reconocer los procesos de formación de los grupos médicos” (Fernández, 2001:7). Por su parte, el estudio de Cárdenas (2002) sobre la profesionalización de la enfermería en México, también realizado desde la sociología de las profesiones, analiza el proceso de su institucionalización como profesión y señala que su mercado de trabajo es resultado de la dinámica que responde al marco económico y político del país, incluido entre las relaciones de producción y de utilización de bienes y servicios.

Algunos trabajos que refieren indirectamente a la formación profesional y el currículum, sin ser éste su objeto de estudio, apoyan los procesos de diseño y evaluación curricular, como los de Covarrubias de Labra (1998) y Navarro (2000) quienes analizan la problemática de las características de la formación universitaria y algunos rasgos socio-familiares y educativos de los sujetos, que condicionan el desempeño de los egresados de las diferentes instituciones de educación superior (Muñoz Izquierdo, 1993, 1996), y el trabajo de Gómez (1993) que señala que, a partir de las profesiones liberales, la noción de profesión se relaciona de manera automática con la preparación universitaria, aunque la formación profesional haya sido entendida en otros contextos como una preparación para el trabajo que, no necesariamente, requiere de un proceso de formación universitaria.

Otros estudios hacen referencia a la compleja relación educación-empleo, como el de Díaz Barriga (1995) que presenta un análisis teórico de los principales enfoques sobre las relaciones entre la educación y el trabajo, da cuenta de sus limitaciones explicativas y argumenta sobre la necesidad de incluir perspectivas y elementos de disciplinas diferentes a la economía de la educación. Otros más analizan los factores (criterios y valoraciones formales e informales) que utilizan los empleadores para la contratación de profesionistas en diversas empresas de la zona metropolitana (Díaz Barriga, 1995) o de profesionistas de carreras e instituciones concretas por parte de empleadores locales (Daza, 1993; Valle, 1994) o a nivel nacional (Valle, 1994b y 1996). Finalmente, Valle (2002) explora las características generales de la calificación profesional en términos de atributos de las personas en el marco de los requerimientos de trabajo en la sociedad altamente industrializada, así como algunas de sus consecuencias sobre la formación universitaria en general y en México de manera particular, y analiza algunos conceptos centrales sobre los elementos que han dado identidad y han caracterizado a las profesiones, como el conocimiento académico y la organización profesional y su importancia a nivel retórico y de acción en sociedades desarrolladas como las de Estados Unidos y Gran Bretaña.

En la década de los noventa se desarrolló el debate en torno a las exigencias y demandas para la formación de profesionales: la discusión se centró en el tipo requerido para afrontar los grandes retos, se planteó la disyuntiva entre general o especializada (Ruiz Larraguivel, 1996; Covarrubias, 2000), entre priorizar la formación para el trabajo o para elevar la calidad de vida de los ciudadanos (Barrón y Rojas, 1998; Herrera, 1993), así como una polémica en cuanto al sentido mismo de la formación profesional. Algunos autores se centraron en la discusión sobre la satisfacción de las necesidades nacionales y regionales (Marín, 1993), otros se preguntaban

sobre el porqué, para qué y para quién formar profesionales en escenarios sociales e históricos cambiantes, en disciplinas como la psicología (Herrera, 1993; Castañeda, 1995; Herrera, 1996; Herrera, 1998), la biología (Islas; 1993), la medicina (García y Morales, 1993; Grijalva, 1998), las ciencias sociales (Ibarra, G., 1993), la pedagogía (Barrón, Rojas y Sandoval; 1996) o alguna profesión muy específica, como la del entrenador deportivo (Wriedt, 1995).

Para realizar el estudio de esta abundante producción documental se partió, en un primer nivel, de un análisis cuantitativo con base en el criterio de productividad.¹⁶ Se indagó sobre quiénes y qué producen (a partir del nombre y la institución de procedencia del autor), sobre los niveles educativos estudiados (técnico, licenciatura o posgrado), sobre los medios de difusión de estos trabajos (revistas, libros, tesis, memorias) así como el tipo de producción realizada (ensayo, reporte de investigación, reporte de intervención, propuesta o modelo curricular, trabajo de reflexión). Posteriormente, un análisis cualitativo permitió identificar la intencionalidad de los trabajos, los que se pueden agrupar en tres grandes líneas: *a)* los que analizan o proponen estrategias y modelos diversos para la formación profesional en general o en algún campo específico; *b)* los que se refieren a ejes estructurantes o elementos articuladores del currículo para la formación profesional, y *c)* aquellos que se refieren a las características que presentan o deberían presentar los proyectos de formación de profesionales en distintas áreas.

Con el propósito de organizar las perspectivas y tendencias de formación profesional encontradas en la década de los noventa, hemos supuesto un eje continuo en uno de cuyos polos pueden ubicarse aquellas propuestas que podrían denominarse como “economicistas” en el sentido de que proponen un tipo de formación que responde de manera más directa a los requerimientos del aparato productivo y del mercado de trabajo, tales como el enfoque basado en competencias, la orientación hacia la práctica o modelo *in-service* y la formación basada en la solución de problemas. En el otro polo pueden ubicarse modelos y tendencias caracterizados como “humanistas” en tanto que incluyen propuestas dirigidas no sólo a la formación científica y la capacitación para el trabajo, sino que hacen énfasis en la formación de valores y del estudiante para la vida de manera más integral. Más

¹⁶ La búsqueda de información se realizó a partir de los conceptos clave: currículo y formación profesional, con lo que quedaron propositivamente excluidos otro tipo de trabajos que abordan la problemática de la constitución de las profesiones, por ejemplo, desde el campo de la sociología de las profesiones.

cercanos a este polo se ubicaron la propuesta modular y las tendencias de formación orientadas hacia el aprendizaje interdisciplinario, las tutorías, la perspectiva del profesional reflexivo, los temas transversales y la formación valoral. De esta manera encontramos la permanencia y revitalización de propuestas surgidas en décadas pasadas, como el sistema modular, en coexistencia con tendencias más recientes, como la orientación hacia el aprendizaje interdisciplinario.

En la década de los ochenta se identificaron, en el análisis de los contenidos de los planes de estudio, temas emergentes ligados al estudio de los derechos humanos, a la dimensión ambiental y a la cultura. En la década de los noventa, éstos aparecen asociados con la tendencia basada en los temas transversales cuya preocupación ha sido vincular la educación con la vida, e incluir aspectos éticos que garanticen el desarrollo integral de la persona. Asimismo, en esta última década se hace énfasis en la organización curricular basada en valores, cuya intencionalidad es hacer frente a los retos más importantes de la humanidad tales como la paz, el desarrollo sustentable y la cooperación internacional basada en el respeto, la democracia y la valorización cultural.

Las perspectivas y tendencias identificadas muestran, en ocasiones, fronteras difusas o yuxtaposiciones evidentes lo que dificulta la ubicación inequívoca de los trabajos revisados, la mayoría de los cuales fueron elaborados por académicos de las instituciones de educación superior y, en algunos casos, por funcionarios o ex funcionarios de las mismas. Mayoritariamente se dirigen al análisis de la formación profesional que se ofrece en la licenciatura. Se pueden identificar diferentes tipos de publicaciones que van de la mano con el tipo de estudio realizado: los libros dan cuenta de investigaciones de largo alcance; los capítulos de libros presentan avances de una investigación o son ensayos con referente teórico o empírico. Algunos artículos se publican en revistas de circulación restringida —como son los órganos de difusión de las propias instituciones— en las que se presentan trabajos de corte reflexivo y ensayos sin un sólido referente. Muchos otros artículos publicados en revistas diversas reportan intervenciones o experiencias curriculares o presentan propuestas y modelos para la formación de profesionales en distintos campos de conocimiento. Los artículos que dan cuenta de reportes o avances de investigación se difunden en revistas de mayor alcance y las ponencias de los eventos académicos, a través de las memorias.

Asimismo se pueden encontrar tesis de licenciatura, maestría y doctorado que presentan, salvo en el caso de las tesis de licenciatura, reportes de investigación en esta área.

Con base en la revisión de 186 documentos encontrados, el cuadro 1 muestra las características de las publicaciones generadas en el periodo 1991-2002 en cuanto a: tipo de publicación (artículo de revista, libro, capítulo de libro, tesis, ponencia) y tipo de producción (ensayo con referente teórico o empírico, reporte de investigación, reporte de intervención o experiencia curricular, propuestas y modelos curriculares, reflexión personal).

CUADRO 1
TIPO DE PUBLICACIÓN Y TIPO DE PRODUCCIÓN

	Art. revista	Libros	Caps. de libro	Ponen.	Tesis licenc.	Tesis espec.	Tesis mtría.	Tesis doc.	Total
Ensayo con referente teórico	37	4	12	7					60
Reporte de investigación	9	10	3	2			10	8	42
Reporte de intervención/experiencia	10	1		1	2	2			16
Reflexión (sin referente teórico)	31	12	3	8					54
Propuesta y modelos curriculares	9		1	3		1			14
Total	96	27	19	21	2	3	10	8	186

Se puede observar que los artículos de revista representan 55% de la producción total identificada en la década; le siguen las ponencias presentadas en congresos con 12% y los capítulos en libros con 11%. La producción de libros ocupa 9%; las tesis de doctorado, 4.5%; las de maestría: 5,7% las tesis de licenciatura, 1 % y las de especialidad 1.7%. En cuanto al tipo de trabajo realizado, se aprecia que 25% de los resultados de investigación fueron publicados en libros; le siguen, en este orden: los reportes publicados en artículos de revista con 22.5% y en capítulos de libro con 7.5% y, finalmente, las tesis de maestría y doctorado agrupan 45% de las publicaciones revisadas.

Los trabajos con referente teórico o empírico corresponden a 38.5% de la producción. En este rubro sobresalen los artículos de revista con 61%, mientras que los capítulos de libros representan 20%, las ponencias 11%, y 7% los libros.

De la producción 32.3% corresponde a trabajos de reflexión sin referente teórico; 68.8% de estos trabajos fueron presentados en artículos de revistas; 17.7% como ponencias; 6.6% como capítulos de libros; 4.4% como tesis de licenciatura y 2.2% en memorias.

Los reportes de intervención representan 10.4%; de éstos, 77% se publica como artículos de revista; 15% como tesis de licenciatura y 8% en libros. Las propuestas y modelos curriculares corresponden a 9.4% de la producción, 64% de los cuales se publicó en artículos de revista; 28% en ponencias y 8% en capítulos de libros.

Al analizar la producción por años, se observa en el cuadro 2, que 70% se desarrolló en el segundo quinquenio, lo cual puede ser explicado a partir de las exigencias y demandas en el mundo académico para elevar la productividad a través de la publicación de artículos, libros o capítulos de libros y de la obtención de grados académicos.

CUADRO 2
TIPO DE PRODUCCIÓN Y DE PUBLICACIÓN ENCONTRADAS
DURANTE LA DÉCADA

Año	Art. revista	Libros	Caps. de libro	Ponen.	Tesis licenc.	Tesis espec.	Tesis mtría.	Tesis doc.	Total
1990	2			4					6
1991	5			2					7
1992	2			1			1		4
1993	12	4	4	1			2		23
1994	6	1		3		1			11
1995	6	2					1		9
1996	27	1	2	3					33
1997	6		5	2		2			15
1998	12	2	1		1				16
1999	6	4		2			2	2	16
2000	10	1	3	1			3	2	20
2001	2	1	2	1	1		2		9
2002			2	1	2			2	7
Total	96	16	19	21	4	3	11	6	

El nivel educativo al que se dirige la mayor parte de la producción en este campo es el de licenciatura (95%); seguido por el posgrado (3%) y el técnico (2%), lo cual resulta indicativo de la preocupación por la formación profesional que han manifestado las instituciones de educación superior en la última década. En ésta destaca el número de trabajos encontrados sobre las carreras de ingeniería y psicología, tanto por la cantidad como por la diversidad de propuestas elaboradas. También se han encontrado artículos vinculados con la formación de profesionales de la salud (médicos, enfermeras y licenciados en nutrición), de la educación (maestros, docentes universitarios, pedagogos, entrenadores deportivos), de las ciencias biológicas y químicas (biólogos, agrónomos, médicos veterinarios, químicos y farmacéuticos, profesionales de las ciencias del mar y de la ciencia de materiales), de las ciencias sociales (comunicación, administración, sociología, economía), del arte y de las fuerzas armadas.

Estos estudios son muy diversos y abarcan: descripción y revisión crítica de planes de estudio; criterios para la elaboración y evaluación de planes de estudio de licenciatura y posgrado; propuestas curriculares deseables; procedimientos metodológicos seguidos de procesos de intervención concretos. También encontramos estudios sobre aspectos curriculares, meta-curriculares y extracurriculares que afectan la enseñanza y el aprendizaje de ciertas disciplinas o saberes (psicología, ciencia política, química, biología, bioquímica, anatomía, ciencia de materiales, arte) en carreras como psicología, administración pública, ingeniería, biología, medicina e historia del arte. Asimismo, continúa siendo una preocupación en el ámbito de la educación superior la formación pedagógica de los profesionales de la educación, docentes e investigadores que se vinculan directamente con la práctica educativa.

Entre los estudios sobre la formación profesional de cara al nuevo contexto de la educación superior se encuentran los que adoptan el enfoque prospectivo para definir escenarios futuros y determinar necesidades de formación de recursos humanos (Cardoso *et al.*, 1990; Calderón, 1993; Ysunza, 2002), así como otros referidos a la vinculación educación y mercado de trabajo, incluyendo el análisis de tendencias mundiales en la formación de algún tipo de profesional (Marín, 1993; Herera, 1993; Ruiz Larraguivel, 1996; Valle, 1996) y otros que proponen o cuestionan la vinculación entre las instituciones educativas y las unidades productivas (Ruiz Larraguivel, 1997). También se identifica una producción realizada desde diversos acercamientos que no siempre son explícitos, que considera las características de los egresados a través de la opinión y los requerimientos de los empleadores (Angulo y Vidal, 1993; Ruiz, 1996; Valle, 1996; Díaz Barriga, 1995).

Se percibe un interés especial en el análisis, estructuración, diseño y pertinencia del perfil profesional en diversas licenciaturas entre los que se encuentran los asociados con valores, actitudes y capacidades para el trabajo y la producción. Entre los trabajos que abordan el tema del perfil profesional se encuentran: Ornelas (1991), Torres (1991), Marín (1997) e Ysunza (2001), así como diversas propuestas de perfil para la formación del profesional de la agronomía (Calderón, 1993; Sandoval, Trejo y Torres, 1997; Mata, 1999; Martínez, 1999; Zepeda, 2000; Ysunza, 2002) y de la ingeniería (Covarrubias, 1995, 1998). Finalmente, se expresa una preocupación por el aseguramiento del éxito en el examen general de calidad a través de la estructuración del currículum (López Cámara, 1998; Del Castillo y Quirino, 1998; Covarrubias, 1998).

Por otro lado, se encuentran estudios que proponen y analizan diversas tendencias para la formación profesional tales como las tutorías, las prácticas profesionales (de modelo y unitarias), la formación en la práctica, la formación en servicio, el servicio comunitario y el servicio social como actividades formativas tanto en el aspecto profesional como social del estudiante (Pérez *et al.*, 1996; Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996a; Lizárraga *et al.*, 1996). Finalmente encontramos que, lo que en la década de los ochenta aparecieron como temas emergentes en el análisis de los contenidos curriculares —la formación ambiental y la articulación del currículum con los derechos humanos—, hoy se han convertido en propuestas de ejes estructurantes del currículum (Reygadas, 1992; Chehaibar, 1995) y han aparecido dos nuevas preocupaciones de articulación en las propuestas curriculares: la formación valoral y la de profesionales para el desarrollo sustentable (Bravo, 1993 a y b; Figueroa, 1993; González G., 1993; Leff, 1993; Linares, 1993; Rocha, 1993).

La mayor parte de los trabajos revisados se refieren al nivel de estudios de licenciatura, sin embargo, se identificaron también algunos estudios del posgrado en México, cuya pertinencia, calidad y eficiencia son, también, temas importante en la producción de esta década.

ACERCAMIENTO CONTEXTUAL A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Los desafíos de la globalización

Desde principios de la década de los noventa, los organismos internacionales discuten la necesidad de definir nuevos enfoques y establecer prioridades para la educación superior, en virtud de las tendencias que este sector

educativo enfrenta en las postrimerías del siglo XX y de la búsqueda de soluciones a los problemas derivados de los procesos de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación que enfrenta la sociedad contemporánea. En los países industrializados, los debates sobre la reorganización industrial y la competitividad se centran en el tema de la formación de los recursos humanos. En 1989, un informe de la OCDE destaca entre sus conclusiones que no se puede aprovechar plenamente el potencial técnico o económico de las nuevas tecnologías sin introducir los cambios necesarios en el ámbito institucional y social, en donde son particularmente importantes los del sistema de educación y capacitación, pues las empresas tienden a desarrollar modos de organización laboral más flexibles, con empleos polivalentes y un marcado énfasis en las capacidades de comunicación y de resolución de problemas y en las aptitudes empresariales de la mano de obra (CEPAL-UNESCO, 1992). De acuerdo con el estudio de la CEPAL-UNESCO (ob. cit.) es posible identificar ciertos aspectos comunes que, a pesar de la diversidad entre los países y de la especificidad de los problemas nacionales, caracterizan el estado actual de la educación y determinan algunos temas del debate contemporáneo sobre la formación de los recursos humanos tales como: la mayor duración de la escolarización y la creciente demanda social de educación; la búsqueda de fuentes alternativas a los fondos fiscales para el financiamiento de la educación y los esfuerzos que durante la década de los noventa se realizan en muchos países para acercar la educación a la economía y el sistema educativo a las empresas.

Por su parte, a mediados de la década, la UNESCO plantea un conjunto de principios para sustentar el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior, entre los que destaca el criterio de pertinencia, entendida primordialmente en términos del lugar y el papel de la educación superior en la sociedad, de sus funciones de enseñanza, investigación y servicio “y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación” (UNESCO, 1995:8). De acuerdo con la Organización, la necesidad de pertinencia en la educación superior “ha adquirido nuevas dimensiones y una mayor urgencia a medida que las actividades económicas de la sociedad requieren graduados capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir conocimientos nuevos que les permitan no sólo encontrar trabajo, sino también crear empleos en un mercado en constante cambio” (UNESCO, 1995:8).

La pertinencia abarca tanto cuestiones como la democratización del acceso y la participación en la educación superior y la responsabilidad de

ésta frente al sistema educativo en su conjunto, así como aspectos relativos al vínculo con el mundo del trabajo y la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la democracia y los derechos humanos. En definitiva, la educación superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la sociedad y a las necesidades de la vida económica y cultural y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad determinados.

Las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo están determinadas por dos tendencias paralelas: a) a transformarse en sistema de escolarización de masas en la medida en que las economías modernas requieren más graduados que constituyen una “fuerza de trabajo intelectual”, y b) la permanente transformación del mundo del trabajo y de los empleos, que obliga a los graduados a actualizar sus conocimientos y adquirir nuevos conocimientos especializados. Estas relaciones han de ser consideradas en una perspectiva de largo plazo y en términos amplios, pero la educación superior ha de ofrecer opciones diversificadas y flexibles para adaptarse a un mercado de trabajo que se transforma con rapidez y en el que gran parte de los conocimientos específicos que adquieren los estudiantes durante su formación inicial pierden rápidamente actualidad.

La nueva situación del mundo del trabajo tiene una incidencia directa en los propósitos de la educación superior que va más allá de la ampliación del contenido educativo y hace prioritario el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos para adaptarse a los cambios y la diversidad tecnológica, económica y cultural y desarrollar cualidades como el espíritu de iniciativa y de empresa o la capacidad de adaptación. La educación superior ha de abrirse y anticiparse ante el mercado de trabajo y la aparición de nuevos sectores y formas de empleo, y ha de prestar atención a los cambios en las grandes tendencias del mercado para adaptar los programas y la organización de los estudios y brindar a los graduados mejores oportunidades para obtener empleo.

El tema de la pertinencia de la educación superior debe tomar en consideración el papel que puede desempeñar para los sectores del empleo que no se han tomado en cuenta en el pasado, tales como las ocupaciones de nivel medio, los empleos no estructurados y las nuevas formas de autoempleo; los graduados deben ser también empresarios y creadores de empleos eficaces y, además, la educación superior ha de contribuir a conformar los mercados laborales del futuro y a definir nuevas necesidades que lleven al desarrollo humano. En los trabajos revisados en este estudio encontraremos numerosos ejemplos de esta preocupación por la relación educación

superior-trabajo (Muñoz Izquierdo, 1993, 1996; Valle, 1994a, 1994b, 1996; Díaz Barriga, 1995; Ávila *et al.*, 1996; Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996; Fierro *et al.*, 1996; Lizárraga *et al.*, 1996; Macotela y Castañeda, 1996; Sánchez Sosa y Hernández, 1996; Acle, 1996; Eguiluz y Alarcón, 1996; Silva y Cedillo, 1997; Covarrubias, 1999; Navarro, 2000).

Por otra parte, el desarrollo de los recursos humanos en la sociedad moderna requiere también la formación de una conciencia sobre los problemas culturales, ambientales y sociales contemporáneos por lo que las IES han de desempeñar un papel más activo en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad. Para atender cabalmente los requerimientos para un desarrollo humano, la educación superior ha de adaptar sus programas de estudio y, si es necesario, crear y aplicar otros, fomentar la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en los estudios e incrementar la eficacia de los métodos pedagógicos. En esta búsqueda de soluciones, la introducción de programas modulares como marcos organizativos del estudio y la enseñanza merece seguir siendo examinada y fomentada.

La orientación de los currícula universitarios ante los retos del siglo XXI, vista desde la perspectiva de los académicos, fue el objetivo general del proyecto de investigación “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI” iniciado en 1991 bajo la coordinación de un grupo de investigadoras del CESU-UNAM. Insertos en este proyecto se encuentran trabajos que, con una metodología descrita como “cualitativa de corte hermenéutico, dialéctica, apoyada en tratamientos cuantitativos”, ofrecen un análisis general de los resultados del proyecto en las instituciones de educación superior participantes. Entre las opiniones de los informantes de calidad se encuentran preocupaciones diversas, a veces contrapuestas, que han caracterizado la problemática curricular de la década en cuanto a la formación profesional, tales como el énfasis en la flexibilidad curricular, el desarrollo de habilidades con base en experiencias prácticas, el fortalecimiento del área humanística o la formación de profesionistas competitivos que respondan al mercado de trabajo, sin embargo, fueron notorias ciertas ausencias tales como la preocupación por la problemática ambiental (Navarro, Martínez, *et al.*, 1991; Figueroa, *et al.*, 1994).

Finalmente, se encuentran trabajos que abordan la concepción del conocimiento en el mundo moderno, como una acumulación de los fundamentales y técnicos y aptitudes sociales que se adquieren no solamente en la escuela sino en diversos ámbitos en los que se desenvuelve el individuo. Los conocimientos fundamentales o básicos son esenciales en el desarrollo de las aptitudes individuales para el empleo; los conocimientos técnicos se refieren a aquellos que permiten la identificación con un oficio; no se redu-

cen únicamente a la adquisición de nuevos conocimientos demandados por sectores de vanguardia, sino que abarcan además el reconocimiento de aquellas competencias clave que han posibilitado a los trabajadores constituirse en gremios. Las aptitudes sociales atañen a las capacidades relacionadas con una gama de competencias requeridas en función del puesto de trabajo: autonomía, adaptación y creatividad, entre otras. La educación superior tiende hoy al aumento de la capacidad de aprendizaje de conocimientos diversos en función de las necesidades y prioridades de atención profesional, investigación y desarrollo tecnológico de un país o una región. De aquí surge la exigencia de introducir en la discusión acerca de la formación profesional los temas de la formación polivalente, el desarrollo de habilidades y competencias para la comunicación oral y redacción, las habilidades de indagación, la solución de problemas y el manejo de lenguajes lógicos. Estos conceptos aparecen con frecuencia en los lineamientos a seguir en las propuestas curriculares para la formación de profesionales tal como puede apreciarse en los trabajos referidos a las necesidades y demandas de la formación de profesionistas diversos en el marco de la globalización (Herrera, 1993; Marín, 1997; Teutli, 1998; Maciel, 1998; Herrera, 1998; Barrón, 2000; Rojas, 2000).

Las exigencias del mundo del trabajo

El proceso de transición de la educación superior al empleo se ha tornado más complejo y prolongado y se estima que existe un desequilibrio en aumento en el mundo entre ciertas esferas de estudio y la demanda de graduados con ciertos perfiles por lo que hay una tendencia a dedicar cada vez más atención a las cuestiones relativas a la pertinencia social de la educación superior, que incluye de manera especial los enlaces entre este nivel y el mundo del trabajo.

Estas conexiones se encuentran entre las cuestiones clave del debate sobre los desafíos para dicho nivel educativo y han sido tratadas a lo largo de la década de los noventa por organismos internacionales tales como la OCDE (1992, 1993, 1994, 1997), el Banco Mundial (1995), la OIT (1997) y la UNESCO (1995, 1997a y b). El tema había decaído durante la década anterior, cuando se veía que no se podían mantener las elevadas esperanzas en la inversión creciente en educación superior que se tuvieron en los sesenta, ni la profunda sensación de crisis de los setenta. Pero el tema está nuevamente en la agenda de discusión ya que, por una parte, las IES muestran disposición a responder a las demandas cambiantes y, por otra, se ha generado una fuerte preocupación por las excesivas presiones a las que la

educación superior está siendo sometida para servir preferentemente a fines prácticos.

A pesar de la complejidad del contexto y la diversidad creciente en las exigencias del trabajo para los graduados, parece existir acuerdo acerca de las grandes direcciones que la educación superior debe seguir para responder a los cambiantes desafíos del mundo del trabajo.¹⁷ Se prevé, por ejemplo, que la educación superior continúe diversificándose estructuralmente y considerando el acceso equitativo al nivel; que dedique más atención al desarrollo de las competencias genéricas, de las capacidades sociales y de la personalidad; que prepare a los estudiantes para la creciente mundialización e internacionalización económica y social y para el aprendizaje durante toda la vida y que ofrezca una variedad creciente de medios más allá de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, por ejemplo mediante la comunicación fuera de ella, el asesoramiento, la oferta de diversas formas de experiencia de trabajo y de vida o el apoyo en la búsqueda de empleo (UNESCO, 1998).

Con respecto al tipo de capacidades exigidas, existe una expectativa generalizada de que la educación superior fomente tanto los conocimientos generales como los especializados en nuevas esferas y que aumenten los interdisciplinarios la conciencia sobre los problemas y las capacidades para resolverlos. Se espera de los graduados que sean flexibles, creativos, capaces de contribuir a la innovación y hacer frente a las incertidumbres, con sensibilidad social y capacidades de comunicación y de trabajo en equipo, dispuestos a asumir responsabilidades, con espíritu de empresa y polifacéticos en capacidades genéricas como las nuevas tecnologías (UNESCO, 1998). Los trabajos acerca de la formación de ingenieros ofrecen un buen ejemplo de estas tendencias (Ruiz, 1996; González D., 1997; Tavera 1997 a y b; Marín, 1997; Covarrubias, 1998; Toro, 1999; Vargas, 1999).

El creciente hincapié en las competencias generales, las capacidades sociales y el desarrollo de la personalidad se deben a que el conocimiento

¹⁷ Las tendencias actuales del empleo y el trabajo son: disminución mayor del empleo en la agricultura y el sector industrial y crecimiento en los servicios; contracción en el sector público; aumento en el “no estructurado”; cambio en la estructura de puestos y en las exigencias de calificación en casi cualquier ocupación; disminución de los puestos que requieren bajos niveles de educación; pérdida de estabilidad y seguridad en el trabajo y creciente “informalización” de las relaciones entre empleador y empleado; demanda creciente de conocimientos básicos de informática y capacidades perfeccionadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y aumento de las funciones laborales que exigen altos niveles de conocimientos en diversas esferas (UNESCO, 1995).

profesional especializado se torna obsoleto más rápidamente, que un número cada vez mayor de profesiones y puestos se basan en conocimiento derivado de diferentes disciplinas y que, frente a los desajustes entre las características de los graduados y las demandas del empleo, se espera flexibilidad y capacidad de adaptación a tareas no previstas. Sin embargo, la demanda de conocimiento general no debe sobrestimarse ya que los planes de estudio especializados siguen siendo muy valorados en muchos ámbitos de la ciencia y la ingeniería, como se aprecia en Cabañas (1998) a propósito de la preparación de los ingenieros en ciencia de materiales.

Algunos trabajos con referente empírico sobre la vinculación entre la universidad y el sector industrial sugieren la necesidad de estudios más representativos y con mayor profundidad teórico metodológica que avancen en la comprensión de este complejo fenómeno, realicen una reflexión crítica en torno a la pertinencia y las características que debe tener la articulación entre la formación universitaria y el medio laboral y ofrezcan a los planificadores de la educación superior, elementos valiosos para fundamentar la toma de decisiones (Valle, 1996).

Hacen falta más, y más profundos, estudios a fin de establecer los tipos de competencias y conocimientos generales y específicos necesarios para la formación de profesionales; sin embargo, la información sistemática sobre el trabajo y el empleo de los graduados, así como sobre los efectos de diversas características de la educación superior, es sorprendentemente escasa y no existen criterios contundentes para evaluarla. Hay muy poca información sobre los planes de estudio y su justificación profesional y sobre los efectos de los cursos de estudio propuestos y las condiciones en que se realizan, sobre el trabajo y el empleo subsiguientes.

La educación superior, entonces, se ve desafiada a considerar su pertinencia para el mundo del trabajo de manera más sistemática, pero el conocimiento de esas conexiones es relativamente escaso y sólo encontramos materiales en los que se aborda la influencia que los modelos de servicio dominantes en el campo de la salud tienen sobre las propuestas curriculares para la formación de médicos (Jarillo, *et al.*, 1997) y odontólogos (López Cámara, 1991).

Una consecuencia del efecto que las modificaciones del mundo del trabajo ejercen sobre la formación que ofrecen las IES se expresa en las maneras de comunicación y cooperación que se promueven entre ambas, tales como: participación de profesionales en la preparación de los planes de estudio; participación de la industria en los procesos de toma de decisiones; movilidad entre las carreras académica y profesional; internados para estudiantes antes o durante sus estudios; participación de estudiantes en

proyectos de investigación patrocinados por la industria y prestación de servicios de orientación profesional para estudiantes y graduados.

En la medida en que el conocimiento sea considerado —cada vez con mayor insistencia— como una fuerza productiva, más se esperará que la educación superior contribuya, visiblemente, al avance de la economía y la sociedad; esto deviene en una preocupación generalizada de que pierda la función esencial de fomentar el pensamiento crítico, preparar para tareas profesionales no determinadas y contribuir a la innovación, por lo que es necesario hallar el difícil equilibrio entre los vínculos apropiados con el mundo del trabajo y la distancia que la educación superior debe guardar con respecto a éste. Sin embargo, parece haber coincidencia en que debe optar por un enfoque holístico que favorezca el desarrollo de las capacidades sociales y de comunicación de los estudiantes, informe sobre el mercado de trabajo y el empleo, se ocupe de las tensiones entre los enfoques académicos y la solución de problemas y refuerce la comprensión que tienen los estudiantes de las condiciones sociales del trabajo y la carrera profesional (Gómez, 1997; Crocker, Farfán y Quezada, 1997; Lira, Estela y Ornelas, 1997; Salazar, 1997).

La calidad de la formación

La calidad también se ha convertido en preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior ya que la satisfacción de las necesidades de la sociedad y el cumplimiento de las funciones de este nivel educativo dependen, en última instancia, de la calidad del personal docente, de los estudiantes, de la infraestructura y, desde luego, de los programas educativos para la formación de profesionales. El interés por la calidad predomina en el debate sobre políticas de educación superior desde hace ya varios años y no cabe duda de que esta tendencia se mantendrá, dada su importancia para el desarrollo educativo, y aunque aún no hay acuerdo en torno a la forma de alcanzar la calidad, las instituciones de educación superior se encuentran hoy fuertemente comprometidas con este desafío.

Gómez, Smith y Valle (1990) plantean que la intencionalidad de la educación superior rebasa los propósitos de formación para el trabajo, así como las propuestas de una educación integral entendida como un ornamento cultural, por lo que sugieren una nueva definición de calidad profesional como “un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito

específico, sino como ciudadano competente” (Gómez, Smith y Valle, 1990:25).

No existe una sola acepción de calidad ni en el ámbito empresarial, de donde proviene su uso, ni en las instituciones educativas; en sus orígenes, se la entendió relacionada con los recursos humanos y materiales y se establecieron proporciones entre bienes disponibles y recursos; más adelante el foco de la calidad se desplazó a los procesos (Glazman, 2001). En la actualidad el concepto de calidad está ligado tanto a la educación como al mercado, bajo el supuesto de que la educación debe ajustarse a las exigencias de la oferta y la demanda, en este sentido, debe coincidir con las necesidades de la producción. En el fondo el criterio de calidad promueve la estratificación entre las instituciones educativas; asimismo se constituye en un sinónimo de medición con referencia a normas estandarizadas y se llega a creer que habrá un mejoramiento automático de las instituciones una vez que éstas han sido evaluadas.

La noción de calidad, en general, y su aplicación al campo educativo es un tema polémico. Para hablar de calidad en la educación superior se tiende a considerar aspectos tales como la eficacia y la eficiencia. De acuerdo con Martínez Rizo (1992), la eficiencia del sistema suele definirse como la relación entre los productos y los insumos que fueron necesarios para generarlos, es decir, como el costo de los productos. Por su parte, el concepto de eficacia alude a la relación que se establece entre los productos y las necesidades del entorno; es la utilidad de los productos con respecto a las necesidades de la sociedad en la que está inmersa la institución. Los dos conceptos anteriores hacen referencia al contexto, a los insumos y al producto, sin tomar en cuenta los procesos, ni los actores del sistema. Ahora bien, al analizar la eficacia de las IES subyace siempre una visión sobre la educación, que puede tomarse como una inversión —en la medida que forma personal especializado para desempeñar determinadas funciones— o como un servicio —en tanto que proporciona a sus egresados una formación general que se añade al bagaje mínimo de la educación básica.

Desde una perspectiva más amplia, la noción de calidad educativa, incluirá las dimensiones de relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. La relevancia refiere al grado en que los objetivos educativos son importantes para la vida de los individuos que se supone deberán alcanzarlos. La eficacia en la educación alude al incremento del número de alumnos que alcanzan un dominio adecuado de los objetivos e incluye la consideración de aspectos tales como cobertura, acceso y permanencia. La equidad hace referencia a una de las características del sistema educativo consistente “en atender diferenciadamente a sus alumnos, ofreciéndoles los elementos ne-

cesarios según sus características individuales y las de su entorno social, para dar a todos las máximas oportunidades de alcanzar las metas de aprendizaje relevante que correspondan” (Martínez Rizo, 1992:20). Finalmente, la eficiencia expresa la relación entre los resultados obtenidos por la educación y los insumos requeridos para ello. En síntesis, a partir de estas consideraciones, una educación de calidad será aquella que establezca objetivos socialmente relevantes, que puedan ser alcanzados por un alto porcentaje de alumnos, apoyándoles de manera diferenciada y de manera económica (Martínez Rizo, 1992; Latapí, Ulloa, Martínez Rizo, *et al.*, 1989).

Entre los trabajos revisados, son escasos los que aborden el tema de la calidad de la formación profesional. Entre ellos se encuentran el de Tavera (1997a) quien propone un perfil del ingeniero civil con características ideales (excelencia académica y profesional, formación personal humanística y social humanista) para hacer frente a la era de la nueva competencia, acorde con las condiciones impuestas por la globalización de las economías; el de Ysunza (2002), que propone y aplica una estrategia metodológica prospectiva para la formación del profesional de las ciencias agropecuarias con un perfil de calidad orientado hacia el desafío de lograr un desarrollo humano sustentable, y los de Viviente (1997, 2000) quien subraya, a propósito de la formación artística de nivel superior, la necesidad de encontrar un principio de cohesión que garantice la calidad de la enseñanza y la formación integrada del conocimiento en una situación donde el arte mezcla distintos saberes prácticos, técnicos, históricos y filosóficos. En cada uno de estos trabajos subyace un concepto diferente de calidad, aunque no en todos es explícita la concepción que se asume.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD PROFESIONAL

En el marco del Tratado del Libre Comercio con América del Norte, surge la exigencia de la certificación de profesionistas, con la finalidad de facilitar su libre tránsito por Estados Unidos y Canadá. El TLC establece la necesidad de que los países participantes dispongan de mecanismos equivalentes para proporcionar garantías de la calidad del comercio transfronterizo de servicios, especialmente de los profesionales. Esta situación ha obligado a México a desarrollar sistemas de acreditación de programas y certificación de individuos en distintas profesiones y, por ello, se considera a la evaluación y a la acreditación como medios estratégicos para que las instituciones de educación superior den respuesta a los retos de un mundo globalizado.

El concepto de evaluación ha sido definido por ANUIES (1984:22) como un “proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática y explicarla mediante información relevante, y que como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones”. Por su parte, la acreditación tiene como objetivo “registrar el grado de conformidad del programa analizado con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado” (Pallán, 1994:18).

La evaluación puede ser realizada por la propia institución; la acreditación siempre es realizada ante un organismo especializado y externo. La acreditación se entiende como un proceso de evaluación que “culmina con la aceptación o no de la sociedad a la labor que realiza la institución; es una manifestación de credibilidad en su quehacer y en los recursos que se le asignan; es un proceso de dar crédito o reputación a un programa, a un grado o a una institución, asegurando que realmente es lo que ofrece y lo que dice ser” (Marúm, 1995:36).

En definitiva, durante la década de los años noventa la evaluación y la acreditación fueron consideradas como medios estratégicos para lograr la incorporación de las instituciones de educación superior a la competencia internacional. En México no existe un sistema nacional de evaluación y acreditación propiamente dicho, sin embargo se han generado programas y acciones que permiten al Estado buscar nuevas formas de regulación de la educación superior en el país, aunque no existe actualmente relación entre ellos. Se trata de programas y acciones de: *a)* evaluación institucional, *b)* acreditación de programas de posgrado, *c)* evaluación de programas académicos, *d)* asociaciones acreditadoras de programas, *e)* acreditación de instituciones por organismos internacionales, *f)* acreditación de instituciones por organismos extranjeros y, *g)* exámenes generales de calidad.

Para la evaluación de la formación de profesionales se ha propuesto el examen general de calidad profesional, cuyos objetivos son determinar si los egresados de la educación superior poseen los conocimientos y habilidades mínimas para el adecuado ejercicio de la práctica profesional, e informar a la sociedad sobre la calidad en la formación académica de los profesionales que las instituciones de educación superior preparan. El examen general de calidad profesional es elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), organismo no gubernamental que actualmente aplica diversos exámenes a egresados de carreras profesionales como administración, contaduría, ingeniería civil, medicina, medicina veterinaria, enfermería, odontología, QFB y turismo aunque, hasta el momento, el examen general de egreso no constituye una condición para

el ejercicio profesional. Entre los trabajos que abordan esta problemática se encuentran el de López Cámara (1998) que realiza una reflexión crítica en torno al examen general de egresados de odontología, así como los de Del Castillo y Quirino (1998) y Covarrubias (1998) quienes presentan propuestas para la formación profesional homogeneizada para cumplir con estándares de calidad y obtener la acreditación de los egresados de las carreras de farmacia e ingeniería, respectivamente. Asimismo, Marín (2000) analiza los procesos de certificación de los saberes profesionales en la carrera de ingeniería civil.

PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO

A principios de la década de los noventa se inició el planteamiento de las reformas estructurales de las instituciones de educación superior, de los planes y programas de estudio y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar profesionales en función de los requerimientos de la globalización. Al mismo tiempo, se ha generado una preocupación por mantener la tradicional función crítica de la universidad. Algunas temáticas importantes discutidas durante la década fueron: el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos; la sustitución del modelo escolarizado y concentrado en un espacio y un tiempo para estudiar y aprender, por un modelo de aprendizaje permanente; una mayor flexibilidad en la organización escolar, apoyada en las nuevas tecnologías de la información; el desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural y una mayor vinculación de los estudiantes con los escenarios reales de trabajo.

A partir de estos requerimientos se han desarrollado múltiples tendencias curriculares discutidas internacionalmente que muestran, en ocasiones, fronteras difusas o yuxtaposiciones evidentes. Entre las que se proponen, discuten y aplican con más frecuencia, encontramos:

La perspectiva de la formación basada en competencias

La década pasada ha visto la aparición de diversas propuestas de formación profesional que pretenden estar acordes con las exigencias del mundo del trabajo, considerando las modificaciones sustanciales que han sufrido la estructura de las ocupaciones y de las profesiones. Así, encontramos propuestas de educación basada en competencias para los distintos niveles de

formación profesional, aunque no siempre es claro ni explícito el concepto de competencia que subyace en estas propuestas.

En el caso de la educación técnica y tecnológica, se propone este modelo como una forma de establecer mayor vinculación con el sector productivo (Thierry, 1998; Toledo, 2002; Corona, 2002). En el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Gómez (1997) señala que se ha adoptado este modelo porque permite al estudiante contratarse en algún empleo o autoemplearse de acuerdo con las capacidades adquiridas.

Para la educación superior, Valle (1996) señala que las persistentes deficiencias que muestran los egresados universitarios para aplicar la formación recibida a los requerimientos de la práctica profesional demandan un modelo de formación que capacite a los estudiantes en ciertas competencias.

Así aparecen propuestas de educación basada en competencias, que suponen una unificación o armonización curricular en la formación de profesionales, para cumplir con estándares de calidad, obtener la acreditación de los egresados y facilitar su acomodo en el versátil contexto laboral nacional e internacional, de cara a la urgencia del reconocimiento o equivalencia profesional en un ámbito enmarcado por la globalización de mercados, la libre circulación profesional y las recomendaciones de organismos internacionales. Este tipo de propuestas se encuentran especialmente en los campos del profesional de QFB e ingeniería, como se observa en Del Castillo y Quirino (1998) para la formación de los profesionales hispanoamericanos en farmacia, y en Covarrubias (1998) quien describe un modelo educativo latinoamericano para la formación del ingeniero electromecánico. Por su parte, Crocker, Farfán y Quezada (1997) abordan la formación del licenciado en nutrición en la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Algunos estudios se apoyan en datos empíricos obtenidos a partir de consultas al sector laboral, para proponer transformaciones en la formación de profesionales tales como el geólogo (Angulo y Vidal, 1993) o el ingeniero (Ruiz Larraguivel, 1996), frente a una nueva racionalidad empresarial acerca de la competitividad y la productividad, que demanda un profesional que posea destrezas y actitudes productivas denominadas competencias laborales, por encima del saber técnico y científico y cuyo perfil polivalente permita un desempeño laboral flexible y versátil, con ciertos rasgos de personalidad (iniciativa, liderazgo, toma de decisiones, creatividad, relaciones humanas, trabajo en equipo, comunicación, autoaprendizaje, actitud emprendedora) y “saber ser” del profesional por encima de la mera posesión de conocimientos especializados.

Aun en el campo de la educación para el arte, Schara (2000) plantea la necesidad de buscar un paradigma renovador que permita rehacer los programas de estudio para dar respuesta a los requerimientos de la competencia tecnológica, la globalización, las nuevas formas de producción, la conformación de los mercados emergentes y la modernidad. Por lo que hace a las competencias para el desempeño en un mundo multilingüe y multicultural, los trabajos de Thierry (1998), Barrón (2000) y Rojas (2000), señalan que la educación superior debe considerar la enseñanza y el aprendizaje de competencias en idiomas extranjeros, métodos comparativos, sensibilidad a diferentes culturas, costumbres y modos de pensar y capacidad para hacer frente a lo imprevisto.

Llama la atención la diversidad de acepciones que subyacen de manera explícita o implícita en el uso del término competencias, que varían desde la identificación con “conocimiento adecuado”, hasta la noción más compleja que lo entiende como “expresión de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe” (Malpica, 1996:133). En todo caso, parece haber una ausencia de debate teórico acerca de esta perspectiva o, en todo caso, el debate no se expresa en los estudios que se realizan sobre este enfoque. Por ello, la perspectiva de la formación basada en competencias no puede caracterizarse como un modelo curricular, sino como la presentación de ciertos elementos que se identifican a partir de una forma de problematizar el tema de la formación profesional.

Orientación hacia la práctica o modelo in-service

También deriva de la necesidad de promover la capacidad de transferir el conocimiento del mundo del saber, la ciencia y la erudición al del trabajo profesional y refiere una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y de las tareas cognoscitivas complejas. La educación superior orientada hacia la práctica pretende abordar intelectualmente la complejidad de fenómenos reales. Se espera que la educación superior garantice una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y de resolver problemas dentro de las teorías académicas, por una parte y, por la otra, los modos profesionales de pensar y resolver problemas. Para lograr este objetivo se proponen los internados y otras fases prácticas en los programas de estudios, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas.

Se encontraron diversos trabajos con esta orientación, sobre todo en la carrera de psicología; en ellos se plantean análisis, propuestas y evaluacio-

nes del sistema de prácticas del área educativa del plan de estudios de la facultad de Psicología de la UNAM (Ávila *et al.*, 1996; Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996; Fierro *et al.*, 1996; Lizárraga 1996; Macotela y Castañeda, 1996; Sánchez Sosa y Hernández, 1996); de la FES-Z-UNAM (Acle, 1996; Silva y Cedillo, 1997) y de la ENEP-I-UNAM (Eguiluz y Alarcón, 1996). El propósito del sistema de prácticas en sus distintas modalidades (unitarias, integrales y modelo de formación profesional) es “dotar al alumno de las habilidades básicas que le permitirán un ejercicio competente y competitivo” (Macotela y Castañeda, 1996:50). A pesar de la permanencia de este tipo de experiencias durante más de dos décadas, aún es difícil establecer la efectividad de las “prácticas de servicio” en instituciones como la FES-Zaragoza, pues se carece de información sistematizada (Silva y Cedillo, 1997).

En el campo de la formación de médicos se encuentra la propuesta del Plan A-36 que data de los años setenta y que sobrevivió hasta principios de los noventa, bajo la perspectiva de establecer mayor vinculación con las comunidades, con la finalidad de ubicar al alumno en la práctica real (García y Morales, 1993).

En el ámbito de la formación de docentes de educación básica, González (1994) presenta algunas reflexiones para mejorar su práctica con base en una fundamentación teórico-metodológica, mientras que Farfán (1999) reseña un periodo de desarrollo de la pedagogía en México como campo disciplinario y profesional. Otros trabajos abordan la formación de los licenciados en educación: Bazdresch (1993) plantea tres premisas que servirán de base para el futuro desempeño profesional: el saber frente al cómo saber; el saber para resolver frente al saber para transmitir y la profesión frente a la cultura, mientras que Romo (1996) manifiesta la inquietud de que el pedagogo especializado en educación básica, contribuya al desarrollo de una formación de calidad de los docentes de este nivel. También en el ámbito de la formación docente, en el nivel de posgrado, se identificó la experiencia de la maestría en Enseñanza Superior, realizada a través de un convenio de colaboración entre el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM y la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí en Manta, Ecuador. Dicha maestría fue diseñada con el fin de promover la formación y actualización de los docentes ecuatorianos, con una tendencia hacia la profesionalización (Barrón *et al.*, 1995).

Acercas de la formación de militares, Ibarra (1996) la analiza en el Heroico Colegio Militar en las cinco armas que tiene el Ejército mexicano: infantería, caballería, artillería, blindada y de servicios, y Martínez (2002) aborda la formación del médico militar con la finalidad de satisfacer las necesidades del Ejército y la Fuerza Aérea mexicanos. Finalmente, el traba-

jo de Toro (1999) sobre la formación en ingeniería, señala que la oferta educativa del IPN para la formación de ingenieros en sus 33 licenciaturas, incluye la realización de prácticas y visitas para aplicar algunos de los conocimientos adquiridos en el aula en la solución de problemas reales. Ruiz (1997) plantea que la vinculación escuela- industria se constituye como el eje articulador de la planeación de las escuelas de ingeniería, en todos sus ámbitos y funciones académicas y administrativas.

En el ámbito de la educación tecnológica, el trabajo de Hernández y Flores (1997) señala que los institutos tecnológicos dependientes de la SEP, diseñaron licenciaturas técnicas a partir de 1995, como una estrategia para ampliar la cobertura de la educación superior y atender las demandas del sector productivo y de servicios de cada región, a través de una formación sólida y de la adquisición de destrezas específicas. Lira, Estela y Ornelas (1997) —con base en los “Lineamientos generales y procedimientos académico administrativos para la planeación, operación y acreditación de las residencias profesionales” emitidos por la Dirección Académica de la Dirección General de Institutos Tecnológicos— señalan que la residencia profesional es concebida como una estrategia didáctica que permite al estudiante incorporarse durante su proceso de formación a los sectores productivos de bienes o servicios, a través de la aplicación práctica de un modelo o del desarrollo de un proyecto de trabajo profesional asesorado por instancias académicas y externas. Por su parte, Salazar (1997) enfatiza que la formación recibida en el Instituto Tecnológico de Sinaloa se organiza en dos grandes bloques, uno escolarizado y otro en los propios centros de trabajo.

Formación basada en la solución de problemas

Esta tendencia también se sustenta en la preocupación porque los conocimientos y las competencias generales no sean necesariamente aplicables *per se* al mundo del trabajo, por lo que los graduados deben encontrar maneras de transferir esas competencias del mundo del saber al laboral. Desde esta perspectiva, el papel del profesor es proporcionar las bases para el razonamiento del estudiante ante un problema específico, previamente seleccionado. En el transcurso de la exploración de un problema, los miembros del grupo descubren aquellas áreas en las que su conocimiento colectivo es deficiente y al reconocerlo pueden tratarlo como un punto de aprendizaje, es decir como un asunto que requiere estudio que será adquirido fuera de la reunión tutorial. La enseñanza por problemas busca formar individuos con independencia de criterio y capacidad de autoenseñanza, para que puedan

dirigir su esfuerzo y motivaciones en el desarrollo del trabajo; proporciona a los estudiantes un conjunto importante de aptitudes y habilidades que les brindan buenas posibilidades de progreso en su carrera y favorece la adquisición de competencias que tienen que ver con la capacidad de resolver problemas, la creatividad y la comunicación, elementos que permiten adaptarse a las condiciones cambiantes de las sociedades actuales. Asimismo, se espera que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para evaluar su propia comprensión sistemáticamente y llegar así a ser un profesional reflexivo (Barrows,1980).

Destaca este enfoque en el caso de la formación médica en donde se le denomina como práctica médica basada en evidencia clínica, que es un “proceso que lleva a encontrar, evaluar y utilizar de manera sistemática la información, teniendo como referencia el problema que uno se plantea y quiere resolver, con la finalidad de poder tomar una mejor decisión clínica” (Bojalil, 1997). Para la formación médica en disciplinas básicas, González C. *et al.* (1995) recomiendan el estudio de problemas concretos de utilidad práctica, abordados mediante el trabajo grupal. Por su parte, en el trabajo de González Z. (1997) se percibe, de manera implícita, una orientación de la formación del ingeniero industrial hacia la aplicación del saber para la solución de problemas, aunque lo que se hace explícito es que la formación del profesional debe responder a los retos de la competencia mundial y del incremento de la productividad y de la calidad a través de un modelo de formación que corresponde a los principios de la calidad total.

Sistema educativo modular

Este enfoque desarrollado en la década de los setenta, continúa caracterizando con diversas modalidades las propuestas curriculares de instituciones tales como la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza y la escuela de arte teatral del INBA. El sistema de enseñanza modular orienta la formación hacia el conocimiento integral y la solución de problemas sociales que competen a una profesión; pretende vincular desde el inicio de la formación la enseñanza teórica con la acción profesional y promueve acciones interdisciplinarias en todos los programas de estudio. Las metas curriculares son: integrar la investigación, la docencia y el servicio; integrar los enfoques y metodologías de las ciencias naturales y sociales en el estudio de los fenómenos de la realidad; promover la interdisciplinariedad; orientar la formación profesional hacia la solución de las necesidades nacionales prioritarias; promover las acciones de servicio comunitario; desarrollar una actitud crítica y

responsable; propiciar habilidades para la integración grupal y para el trabajo académico independiente y fomentar el compromiso social. Sus características pueden facilitar la flexibilidad de la enseñanza y la movilidad, pero es necesario revisar y mejorar la orientación de los estudios, la pertinencia de los cursos, los periodos lectivos, los servicios de apoyo a los estudiantes y las posibilidades de intercambio entre distintas formas y campos de estudio.

Entre los trabajos acerca del sistema modular en la FES-Zaragoza se encuentran el de Silva y Cedillo (1997) sobre la formación del psicólogo educativo y el de Navarro *et al.* (1993) quienes analizan el desarrollo de este modelo de formación profesional en la institución y reconocen, como uno de sus retos más importantes, la valoración de los currícula a la luz de las condiciones del contexto actual. Por su parte, Capriles y Domínguez (1993) reseñan la experiencia y las limitaciones del sistema de enseñanza modular en la escuela de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes.

En cuanto a la experiencia de la UAM-X, Díaz B. *et al.*, (1993) presentan una visión retrospectiva de las primeras experiencias de diseño y desarrollo curricular e identifican sus diferentes, y a veces contradictorias, tendencias, y Outón e Ysunza (1996) muestran el diseño curricular original para la formación de MVZ y psicólogos, que ejemplifican dos interpretaciones del diseño curricular por objetos de transformación. Algunos trabajos analizan el caso de la carrera de medicina (Jarillo, Arroyave y Chapela, 1992; 1997; Jarillo y Arroyave, 1996; Jarillo, Chapela y Granados, 2000); Quirino *et al.* (2000) equiparan el modelo educativo modular por objetos de transformación para la formación farmacéutica, con el modelo de aprendizaje basado en problemas; Camargo *et al.* (1996) hacen propuestas de modificación a la carrera de agronomía, e Ysunza y Matus (2001) reconstruyen el proceso colectivo realizado para modificar el plan y los programas de estudio de la licenciatura en biología. Otros trabajos se dirigen hacia los troncos comunes de las carreras que ofrece la UAM-X: su función (Arenas y Gutiérrez, 1996), el papel del tronco interdivisional (Sandoval, 1995), o la modificación del tronco divisional de ciencias sociales propuesta por un colectivo de académicos (Soto, 1998).

A pesar del número de trabajos identificados desde esta perspectiva, han dejado de producirse estudios profundos sobre el sistema modular que permitan evaluar, actualizar y reformular sus planteamientos acorde con los nuevos aportes de la epistemología y la pedagogía.

Tendencia hacia el aprendizaje interdisciplinario

Las opiniones de los expertos difieren en cuanto al tipo de conocimiento más conveniente para hacer frente a los futuros desafíos del mundo del

trabajo: algunos observan una necesidad permanente de conocimientos especializados, otros abogan por la educación general y otros enfatizan la función creciente de los conocimientos interdisciplinarios (UNESCO, ob. cit). La necesidad de la interdisciplinariedad en la enseñanza y el aprendizaje se debe a la falta de correspondencia entre las disciplinas segmentadas y los fenómenos reales y problemas que se han de resolver con ayuda del conocimiento sistemático, situación que está llevando a que un modo 2 de producción de conocimientos (*sensu* Gibbons *et al.*, 1997) esté cobrando importancia en las sociedades modernas.¹⁸

Este debate se aparece de manera destacada en los trabajos sobre formación de ingenieros. La interdisciplinariedad en la formación profesional de los estudiantes de telemática, mecatrónica o biónica del IPN, se propicia en la práctica con el desarrollo de un modelo o un prototipo a lo largo de la carrera (Barrón y Gómez, 2001). El debate actual de la educación en ingeniería gira en torno a la extensión y profundidad con las que deben incorporarse las ciencias básicas y las ingenierías, al balance entre ciencia y diseño, así como a las características de los programas. Hay quienes privilegian una educación especializada y quienes optan por una formación más general en la licenciatura y sugieren la especialización para el posgrado. Entre estos trabajos se encuentran: Academia Mexicana de Ingeniería, 1991; Covarrubias, 1995 y 2000; Facultad de Ingeniería, 1990; y Vargas. El modelo de áreas curriculares para ingenierías del IPN presentado por Toro (1999) incorpora la concepción de la formación interdisciplinaria para dar respuesta al tipo de trabajo que requieren el mercado y la industria. Por su parte, González (1997) señala que la propuesta del nuevo modelo educativo de la Universidad de Guadalajara, se basa en la interdisciplinariedad, debido a que los problemas reales nunca corresponden a una sola disciplina, sino que siempre intervienen varias áreas, por lo que se busca formar profesionales capaces de resolver retos de desarrollo regional o estatal, con responsabilidad social.

Tendencia hacia programas tutoriales

El rol del profesor de educación superior se ha de transformar de transmisor del conocimiento, al de tutor del alumno, a fin de que éste alcance una

¹⁸ El modo 2 comienza con problemas de índole aplicada para los cuales el conocimiento tiene que ser movilizado; reúne los conocimientos pertinentes de diferentes campos; con frecuencia se basa en la labor intelectual en colaboración y acepta criterios de responsabilidad y pertinencia al mismo tiempo que los de calidad académica.

formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida. En este sentido la tutoría como modalidad de la práctica docente no supe a la docencia frente a grupo, sino que la complementa y la enriquece. Asimismo, la tutoría puede ser vista como un instrumento de cambio que podría reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada de aquellos en su proceso formativo. No existe una sola acepción sobre el concepto de tutoría pero, en general, se aceptan estos principios. La acción tutorial como propuesta para la formación de profesionales implica el reconocimiento de diversos escenarios y el desarrollo de un plan de intervención organizado y sistematizado, que le permita al alumno desarrollar una visión realista y exitosa de sus funciones. En esta línea se encuentra la propuesta del papel del docente-tutor en el proceso de formación en la práctica de los profesionales de la psicología (Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996).

El enfoque tutorial de apoyo al estudiante de licenciatura tiene la finalidad de resolver problemas que se relacionan con la deserción, con el abandono de los estudios, con el rezago y con la baja eficiencia terminal (ANUIES, 2000). En las licenciaturas que ofrece la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el tutor apoyará a los alumnos para trazar su propia ruta crítica dentro del plan de estudios, así como en la toma de decisiones adecuadas (Vera, 1997). Una propuesta similar se encuentra en el trabajo de Luna (1997) para la Universidad Autónoma de Baja California. En la UNAM, la propuesta se puede encontrar en el marco del Plan A-36 para la formación de médicos.

En el caso de los estudios de posgrado, el tutor y el apoyo institucional tienen un papel fundamental en la formación de los estudiantes para concluir exitosamente sus estudios, como se aprecia en: Fresán, 2001; Velásquez, 2001; Sánchez Puentes, 2001 y Barrón y Gutiérrez, 2002.

En el ámbito de la educación tecnológica se identificó el trabajo de Lira, Estela y Ornelas (1997) quienes, en el marco de la operación de las residencias profesionales de los estudiantes de los institutos tecnológicos, señalan la función de asesoría y acompañamiento que cumple el docente en el proceso de elección y realización de un proyecto.

Tendencia hacia la formación del profesional reflexivo

En la formación de profesionales desde la propuesta del reflexivo es posible distinguir tres componentes que se incluyen en el término más amplio de pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. De acuerdo con este enfoque, los

estudiantes aprenden a través de la acción con la ayuda de un tutor; su *practicum* es reflexivo en dos sentidos: se pretende apoyar a los estudiantes para lograr algún tipo de reflexión en la acción y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión recíproca (Schon, 1992). Desde esta perspectiva se encuentran trabajos que aluden a la formación de docentes (Pérez, 1996) y a la formación de profesionales de la arquitectura (Lizárraga *et al.*, 1996), así como otros orientados al análisis del sistema de prácticas en la Facultad de Psicología de la UNAM (Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996).

Otras investigaciones se refieren a la formación de los estudiantes a través del servicio social. De acuerdo con Pérez, G. *et al.* (1996:22):

[...] el trabajo concreto demanda continuamente la puesta en marcha de un proceso de reflexión en la acción, es decir, que mientras se hace algo, se está pensando en lo que se hace. Aquí, además de utilizar los conocimientos cotidianos se da un proceso de sorprenderse ante las situaciones (la atención se centra ante determinados aspectos de la realidad); la sorpresa conduce a la reflexión, y al reflexionar se ponen en entredicho los supuestos desde los que se actúa.

Asimismo se encuentran los trabajos orientados al análisis del sistema de prácticas en la facultad de Psicología de la UNAM:

[...] en este caso el rol del docente no es el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual. Desde esta perspectiva, las soluciones que el docente pueda dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula o escenario de trabajo, dependerán de la propia construcción que haga de situaciones donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto (Díaz Barriga Arceo y Saad, 1996:167).

El debate hacia la incorporación de temas transversales

Otra preocupación relativa al acercamiento entre la educación superior y la vida, es que la primera debiera incluir entre sus enseñanzas unos aspectos éticos que garanticen el desarrollo integral de la persona. Esto supone un nuevo reto para las instituciones educativas, las que generalmente han potenciado más la dimensión intelectual en detrimento de la función ética que es necesario recuperar. Los temas transversales desempeñan un papel fundamental como:

[...] contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Martínez, 1995:12).

Estos contenidos culturales deben abordarse desde todas las áreas en torno a ejes vertebradores que contribuyan a organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Su rasgo más significativo es su “transversalidad”, pues recorren e impregnan todo el currículo, desde los objetivos más generales hasta las decisiones más concretas sobre las actividades, y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas que se creen en el medio educativo. No presentan una ubicación precisa, ni en el espacio (en asignaturas o áreas específicas) ni en el tiempo (cursos o niveles educativos determinados); pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares o bien imbuir a las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social. Son temas abiertos y flexibles, que permiten la incorporación posterior de contenidos relacionados con nuevos problemas que puedan surgir en el futuro; se identifican con el para qué de la educación, puesto que se refieren fundamentalmente al sentido y la intencionalidad que se pretende conseguir a través del aprendizaje de ciertos contenidos. Un rasgo destacado de estos temas es el componente valorativo y actitudinal que subyace en ellos y, por tanto, la educación en valores que conlleva su tratamiento, lo cual contribuye de manera especial al desarrollo ético de la persona y a la configuración de la personalidad moral de los estudiantes para que puedan participar responsablemente en la construcción de un mundo mejor.¹⁹

En esta perspectiva se ubican algunos trabajos acerca de la incorporación de la dimensión ambiental al currículo universitario presentados en el I Coloquio internacional currículum y siglo XXI: el currículum universitario y publicados en De Alba, (1993). También los trabajos de Rodríguez y

¹⁹ La preocupación por la inclusión de un conjunto de contenidos culturales básicos relacionados con el momento actual y con la educación del ciudadano de las próximas décadas, tiene un fuerte antecedente en la reforma curricular en España, en donde se ha trabajado fundamentalmente con los siguientes temas transversales: educación moral y cívica, ambiental, para la salud y sexual, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, para la paz, del consumidor y educación vial.

Estrada (1999), González G. (1993) y los de Ibarra (1996, 1997) quien propone un proyecto de formación ambiental que considere la inserción de estos contenidos en los planes de estudio, que abarque la relación hombre-naturaleza desde un ámbito interdisciplinario, que incluya una formación ética y la dimensión ambiental a la formación profesional “no como un área más del conocimiento, sino como parte sustantiva de esta función” (Ibarra, 1997:67).

En otra propuesta de formación a través de temas transversales, Tavera (1997b) propone el desarrollo de una ética a partir de la incorporación de los principios del desarrollo sustentable en la mayoría de los cursos del currículum de ingeniería civil del IPN.

Otro importante tópico que ha sido abordado desde la perspectiva de la transversalidad es la formación ambiental, que podría considerarse como un proceso de desarrollo de las aptitudes para adquirir capacidades, actitudes y habilidades que posibiliten una mejor interacción del sujeto con su entorno natural-social (Figueroa, 1993). Para Linares (1993) la perspectiva ambiental implica partir de una concepción de educación y, por consiguiente, del proceso de enseñanza-aprendizaje que, bajo una óptica holística, supere la visión parcial y fragmentada de la realidad, para arribar a planos de inter y multidisciplinariedad que permitan explicar y comprender las redes significativas que configuran una realidad escolar, social y natural determinadas. Para González (1993), la educación ambiental puede verse desde tres diferentes vertientes: desde el espacio escolar a través del currículum; como estrategia de concientización pública y como formación ambiental a través de la formación de cuadros profesionales para la prevención y resolución de problemas ambientales. Bravo (1993) señala que para ese año se habían registrado 289 programas académicos en materia ambiental que se impartieron en 68 instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. A nivel nacional existía un predominio de los estudios ambientales en las áreas de ciencias naturales y exactas, seguidas del área de las ingenierías y tecnologías, de las agropecuarias y de las áreas sociales y económico-administrativas, mientras que las áreas de salud y diseño mostraban poco desarrollo de esta tendencia. Rocha (1993) analiza el plan de estudios de la licenciatura en biología de la Universidad Veracruzana que tenderá a propiciar una formación profesional orientada al diseño, operación y ejecución de proyectos de investigación en las áreas de ecología y biología de especies de importancia comercial, en el desarrollo y ejecución de programas para la prevención de la contaminación, evaluación del deterioro ambiental y rehabilitación de ecosistemas naturales.

La incorporación de la formación valoral en la formación profesional

Dado que los desarrollos actuales predominantes en la tecnología, la economía y la sociedad ofrecen tanto oportunidades como riesgos para la humanidad, la educación superior se ve desafiada a promover valores cívicos y competencias intelectuales necesarios para hacer frente a desafíos tan importantes como la paz, el desarrollo sustentable y la cooperación internacional basada en el respeto, la democracia y la valorización cultural, para fomentar la evolución de la sociedad en la dirección deseable.

En este marco, se identificaron propuestas de inclusión de la temática de derechos humanos en la estructuración curricular, que se centran en el estudio de las condiciones, medios y situaciones para que se den y se promuevan los derechos humanos en el espacio universitario. “Educar en derechos humanos implica un tratamiento filosófico y jurídico, aprender los derechos y cómo apelar para promover su vigencia y/o para demandar su reconocimiento, una cierta organización: pero también implica la conciencia de pensar en términos concretos” (Chehaibar, 1995:156). Esta autora propone vías de acercamiento problemático a esta relación, que refieren a los sujetos y a las condiciones de producción y realización del currículum y concibe el tema de los derechos humanos como una dimensión transversal del currículo. En esta misma línea se encuentra el trabajo de Reygadas (1992) quien plantea una propuesta de intervención y de acción sobre la relación entre derechos humanos y currículum y propone una estrategia curricular que permita abordar esta relación “a partir de las situaciones concretas en que se encuentran las instituciones de educación superior” (Reygadas, 1992:45). Ambos trabajos se encuentran insertos en el marco del proyecto más amplio: “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI”.

Se identificaron también trabajos que atañen a la formación social de los profesionales a partir de su vinculación con las comunidades, como parte del proyecto institucional, a través del servicio social, de las prácticas profesionales o del trabajo de campo, con la intencionalidad de realizar un proyecto comunitario o de ofrecer asesoría técnica y capacitación (Hernández, 1996; Pérez Viramontes *et al.*, 1996). En cuanto a la formación valoral, Muñoz Izquierdo y otros (1996) indagan sobre el papel de la Universidad Iberoamericana (UIA) en la conformación de ciertos valores en los ámbitos personal, laboral y social del egresado, mientras que Rugarcía (1996) examina acerca de la importancia de esta formación y el desarrollo de hábitos de reflexión en los alumnos del sistema UIA. Barrón (2000), por su parte, analiza los retos para la formación profesional, con base en los

planteamientos de la UNESCO, que atañen tanto al ámbito disciplinario y científico como a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que se inserta el profesionista, entre las que destacan: la incertidumbre, la ética de la comprensión y la pertinencia del conocimiento. Finalmente, Castro (1997) reflexiona brevemente acerca del impulso de los valores en los docentes y alumnos a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan como objetivo la creación de habilidades en los alumnos y el desarrollo de su capacidad intelectual.

Hasta aquí se ha intentado ubicar los trabajos revisados en relación con las perspectivas y tendencias de formación profesional identificados en la literatura, sin embargo en la mayoría se perciben como constantes dos rasgos: *a)* las propuestas de formación profesional que se presentan no corresponden de manera unívoca con uno de los enfoques o tendencias descritas, sino que, con frecuencia, incluyen elementos de dos o varios; *b)* en muchos casos permanece implícita la denominación del enfoque, excepto cuando se hace referencia a la formación en competencias o al sistema educativo modular. Un caso importante en el que se hace evidente la conjugación de diversas perspectivas es el de las propuestas para la formación de ingenieros en sus distintas especialidades (civil, industrial, electromecánico, etcétera) en las que se encuentran rasgos predominantes del enfoque basado en competencias, con otros cercanos al de solución de problemas, a la orientación hacia la práctica (*in service*) y al aprendizaje interdisciplinario. De igual manera, las propuestas para la formación del psicólogo educativo presentan fuertes rasgos del modo orientado hacia la práctica conjugado, en ocasiones, con el sistema de enseñanza modular, con el tutorial y con el del profesional reflexivo.

La formación profesional como objeto de estudio en el posgrado

La relación entre currículum y formación profesional también ha sido abordada como tema en la elaboración de tesis de maestría y doctorado, tanto en posgrados de educación y pedagogía (ciencias pedagógicas, educación, ciencias de la educación, desarrollo y planeación de la educación, orientación educativa), como de otros campos tales como el desarrollo rural y la arquitectura. Se identificaron ocho tesis de maestría y siete de doctorado. La gran mayoría (75%) se refieren a la formación de profesionales de las ciencias biológicas y de la salud y siete de ellas han sido elaboradas por docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Por campos de conocimiento destacan los trabajos referidos al de las ciencias agropecuarias. Tres tesis abordan la educación agrícola superior:

Calderón (1993) presenta estrategias viables, que enfatizan el diseño curricular para responder a los retos futuros de la producción y el desarrollo rural en México; la propuesta de Zepeda (2000) se dirige a la calidad y la pertinencia de la formación que ofrece el sistema de educación agrícola superior en México, e Ysunza (2002) construye y aplica una estrategia metodológica con enfoque multidisciplinario para la definición del perfil de egreso del profesional de las ciencias agrícolas. Ruiz (2001) presenta una nueva propuesta pedagógica para un módulo de la carrera de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad Autónoma Metropolitana-X.

Cuatro trabajos abordan la formación de profesionales de la salud: los de Coronel (1993, 1998), acerca de la formación y la práctica profesional del licenciado en nutrición, el de Nicolás (2000), para apoyar el proceso de creación del plan de estudios de la licenciatura en enfermería de la ENEP-Iztacala, y el de Martínez (2002) sobre la formación y el desempeño profesional de los egresados de la escuela médico-militar. Por su parte, Matus (2000) estudia los procesos de selección y organización de contenidos de enseñanza y el campo laboral del biólogo, y Pulido y Palau (2002) evalúan el impacto de dos modelos de formación de estudiantes de las carreras de ingeniería farmacéutica y químico farmacéutico biólogo, en cuanto a su preparación para la investigación y para la realización de estudios de posgrado.

Otros dos campos profesionales que son objeto de tesis de posgrado son: el de la pedagogía y las ciencias de la educación —cuyas tendencias de formación son analizadas comparativamente por Barrón (2000) a través de una propuesta metodológica para el análisis de contenidos curriculares— y el de la arquitectura —para la que Teracena (1999) hace una propuesta para la integración interdisciplinaria en el taller de arquitectura del plan de estudios de la UNAM.

La tesis de Serrano (2001) indaga acerca de la pertinencia y la relevancia de la formación profesional que reciben los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, mientras que la de Velásquez (2001) analiza el proceso de tutoría en el posgrado que ofrece la misma universidad. Finalmente, Fresán (2001) estudia las implicaciones que tiene la formación doctoral en la consolidación de la autonomía intelectual de los sujetos para la investigación y para la formación de recursos humanos.

CONCLUSIONES

En relación con el contexto en el que se sustentan las propuestas de formación profesional encontramos, en la década de los ochenta, una crisis de la

educación superior y un debilitamiento de la política nacionalista que caracterizó los años anteriores; aquí, las propuestas de formación estuvieron sustentadas de manera privilegiada en el avance de las disciplinas. En cambio en la década que nos ocupa, las demandas a la educación superior provienen, en buena medida, de la conformación de un nuevo orden mundial, del desarrollo de la tecnología y del cambio de concepción del conocimiento que deja de ser un bien en sí mismo y se convierte en un valor agregado. Al inicio de la década se genera un debate en torno a la función de las instituciones de educación superior en la formación profesional, promovido desde los organismos internacionales de educación y de financiamiento y, también, a partir de las experiencias que se desarrollan en otros países. Es a partir de estos debates y estas experiencias como comienzan a generarse propuestas para la formación en distintos campos profesionales.

Permanecen los esfuerzos de reestructuración de planes y programas de estudio, sin embargo, hasta la década anterior se había hecho énfasis en la importancia de la vinculación teoría-práctica en los procesos de formación profesional mientras que en los noventa, a partir de las demandas del sector productivo, se hará un mayor énfasis en la formación a través de la práctica, ligada a escenarios reales de trabajo.

El análisis de los contenidos curriculares ya no tiene la relevancia que tuvo en la década anterior, aunque es una preocupación que no ha desaparecido por completo. En relación con las temáticas abordadas en la década de los años ochenta, encontramos la continuidad del interés por temas que en su momento fueron considerados como emergentes y que, a lo largo de la década, se convierten en propuestas de formación a partir de temas transversales tales como la para los derechos humanos y la ambiental. Asimismo, se abordan nuevas preocupaciones entre las que destacan los temas de la calidad y la pertinencia de la formación profesional. En cuanto a las perspectivas y tendencias en este ámbito, prevalecen algunas —tales como el sistema modular, la formación basada en la solución de problemas, el aprendizaje interdisciplinario—; otras se desarrollan o se incorporan durante los noventa —como el enfoque de formación del profesional reflexivo, el de tutorías y las tendencias orientadas a dar respuesta a los requerimientos de eficiencia propios del aparato productivo. Esta producción de propuestas curriculares para la formación profesional no suele estar sólidamente fundamentada y se difunde en publicaciones de diversa índole, muchas veces como breves reflexiones acerca de una temática relevante.

Encontramos una numerosa producción en el campo, aunque la calidad es muy diversa. En cuanto al tipo de trabajos destacan, en proporciones muy semejantes, los reportes de investigación o de encuestas, los trabajos

de reflexión sin referente teórico y los ensayos con referente teórico o empírico. Los revisados fueron elaborados generalmente por docentes de instituciones de educación superior, aunque los autores no siempre tienen una formación en investigación educativa ni en el campo curricular.

En buena parte de la producción académica revisada puede observarse el peso de las exigencias de la globalización y las tendencias mundiales, que se expresa en el énfasis en la pertinencia y la calidad. Sin embargo, a pesar de la diversidad de propuestas y de las variadas formas de abordar el tema de la calidad educativa no se abandona la preocupación por conservar la función crítica de la universidad. Por otra parte, no fueron identificados estudios publicados acerca del impacto que las exigencias del nuevo orden mundial tiene y seguirá teniendo sobre el currículo para la formación profesional.

En la mayoría de los trabajos que presentan propuestas curriculares para la formación profesional se perciben, como constantes, dos rasgos: *a)* las propuestas de formación profesional no corresponden de manera unívoca con una sola perspectiva o tendencia sino que, con frecuencia, incluyen elementos de dos o varias perspectivas; *b)* en muchos casos permanece implícita la denominación del enfoque adoptado, excepto cuando se hace referencia a la formación en competencias o al sistema educativo modular. En definitiva, el modelo o tendencia permanece, generalmente, implícito.

La mayor parte de los trabajos revisados en este apartado se refieren directamente al currículo para la formación profesional, aunque también se presenta un tipo de estudios que tienen como objeto la profesión y que sirven para fundamentar el diseño y la evaluación de propuestas curriculares.

En la década encontramos tanto trabajos que orientan el sentido de la formación acotado al desarrollo de habilidades técnico-profesionales como propuestas dirigidas al desarrollo de un pensamiento crítico y una conciencia social. Sin embargo, ni unas ni otras abordan la dimensión pedagógica de la formación. Esta preocupación por lo pedagógico aparece ausente desde la década de los ochenta, en la que el discurso estuvo fuertemente atravesado por las perspectivas sociológicas y de planeación de la educación. En los años noventa, el énfasis del discurso aparece matizado por las perspectivas de la psicología educativa y continúa la preocupación por la planeación estratégica pero prevalece la ausencia de la dimensión pedagógica.

CAPÍTULO 4

PROCESOS Y PRÁCTICAS CURRICULARES

Rosa María Torres Hernández

LA PERSPECTIVA DE LOS PROCESOS Y LAS PRÁCTICAS CURRICULARES

En el campo curricular la perspectiva que considera al currículo como procesos y prácticas establece que éste es una construcción de los profesores y estudiantes, es una creación activa de todos aquellos que directa o indirectamente participan en la vida de la escuela (Connelly y Clandinin, 1988; Stenhouse, 1984). Hablamos de perspectiva como un “modo de ver” un problema; la perspectiva “se basa más en el acuerdo profesional acerca de qué es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de que es verdad” (House, 1988:8).

El currículo como edificación es, ante todo, una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significados. En esta perspectiva las acciones de la interacción humana se vinculan con el juicio y con su ejercicio que depende de la interpretación de los significados. Vista así la acción del hombre es una “acción con sentido”; esta concepción de la actividad humana se aleja de la teoría de la utilidad y articula la acción productiva con la razón simbólica o significativa, lo que coloca al hombre no sólo en la vida del mundo material, sino que además lo hace según un esquema de significativo concebido por él mismo, ya que sólo la humanidad es capaz de esto (Sahlins, 1997).

Si el currículo es algo que se construye, entonces, tanto sus contenidos como sus formas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se

establece, de tal suerte que el estudio del currículo reclama un análisis que lo ubique en el juego y expresión de diversos intereses y no como objeto estático. Es a partir de los procesos y las prácticas que describimos las formas particulares de las escuelas, además, enfocamos un momento determinado en la historia y la sociedad en el que se estudian los contextos en los que se configuran y expresan las prácticas educativas. Las situaciones en los sistemas escolares concretos acaban por conferir “significado real” y dan cuenta de la sustantividad que condiciona a las instituciones; “el significado último del currículo viene dado por los propios contextos en los cuales se inserta” (King, 1986:37). Lo expuesto es la razón por la que los procesos y las prácticas curriculares no pueden reducirse a las prácticas pedagógicas, porque en el currículo las prácticas pueden ser acciones políticas, de gestión, administrativas, etcétera.

Si bien la perspectiva que analiza los procesos y las prácticas curriculares reconoce al currículo escrito como expresión simbólica de la normatividad educativa y del proyecto cultural, asimismo juzga que ese referente simbólico no puede existir a espaldas de las interacciones que tienen lugar en la escuela, en el entendido de que existe una organización social de sus participantes; de tal suerte que la interacción dinámica es una parte integral del proceso curricular que encuentra sentido en el hacer de todos los días.

La puesta en marcha de una intención, de un proyecto curricular, amerita un ajuste entre el proyecto y la práctica real, para ello es necesario asumir que la práctica educativa contribuye para producir un cambio radical en la racionalidad educativa en tanto que se ataca la ignorancia sobre la experiencia de los profesores y los alumnos. Furlan señala que el proyecto incide sólo en algunos aspectos porque:

[...] la institución real, antes que un sistema organizado de apoyo a un propósito educativo, es un conjunto complejo de personas [...] que interactúan en forma continua, que se desarrolla en ella, que perciben a la institución de maneras diferentes. La **vida** del currículo no está separada de la **vida** de los miembros de la escuela, vida condicionada por la historia social de la cual forma parte (Furlan, 1996:28-29).

El significado de un currículo tiene que ser “escenificado” por los alumnos y los profesores en la convergencia de una comunicación significativa; ya que un currículo, tan pronto como llega a ser más que intenciones, forman parte de la cultura escolar que se lleva a cabo en la vida comunicativa de una institución, en los intercambios de significados que se observan en la es-

cuela, incluso cuando los sujetos están en desacuerdo con la propuesta formal del plan de estudios; en este sentido el currículo es una forma de comunicación. Empero, también puede considerarse como un espacio para la expresión de las prácticas; en otras palabras, podemos decir que el currículo se articula en una relación compleja entre la historia de la institución y su concreción en una propuesta explícita de un plan, los mecanismos por los cuales los sujetos de acuerdo con la cultura institucional que lo reciben y reflexionan cruzados por sus trayectorias académicas y personales y, en última instancia, el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y muestra un conjunto de interacciones y enunciaciones de un proyecto (Remedi, 1999).

La perspectiva que analiza al currículo como procesos y prácticas es heredera de tres tendencias analíticas en el campo del currículo, a saber: 1) el currículo oculto; 2) la sociología del currículo; y 3) la praxiología.

En el estado de conocimiento del campo curricular de la década de los ochenta señalamos que el currículo oculto adquirió difusión en México justo en esa década, si bien podemos establecer que en sentido estricto los teóricos del currículo oculto formularon su conceptualización desde los sesenta. Con el propósito de acercarnos a las tres tendencias sólo indicaremos algunos elementos sustantivos para comprender la investigación de procesos y práctica en los años noventa como beneficiaria de una tradición.

Phillip Jackson (1968), que es uno de los teóricos que acuñaron el concepto de currículo oculto, reconoce la correspondencia entre las instituciones de producción y la institución escolar, esa correspondencia se aprecia en los hechos triviales del aula, es en la interacción social de la escuela donde el grupo, el elogio y el poder “se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto* que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela” (Jackson, 1968:73). En el mismo sentido Dreeben (1976) señaló que es importante reconocer que las escuelas tienen una estructura organizativa peculiar que proporciona a los alumnos experiencias que no se adquieren en otros escenarios; el currículo “no escrito” por tanto tiene dos aspectos constitutivos: la naturaleza de la experiencia y de los resultados.

En el currículo oculto se producen, como consecuencia de la práctica, efectos complejos de diferente orden (cognitivos, afectivos, morales, etcétera) que quedan como ocultos de la enseñanza. Cuando hablamos de currículo oculto nos referimos a las experiencias sociales escolares, éstas son fuente de aprendizaje de ciertas disposiciones. Además, consideramos las consecuencias no anticipadas, es decir, la aparición de lo no previsto o

no pretendido. La conciencia de que lo que hacemos en la escuela tiene consecuencias no prevista conduce a reflexionar sobre qué ocurre más allá de las políticas explícitas y de las formas y los medios de enseñanza; porque es necesario preguntarnos las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje en espacios reales y en términos de las políticas educativas, requerimos de saber qué conduce a qué, cómo y por qué las situaciones sociales de la escuela pueden influir en los valores, conocimientos y destrezas de los estudiantes.

La investigación y el análisis de lo que sucede en la escuela, permite develar cómo el currículum oculto funciona de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones, etcétera. Algunos teóricos ven como resultado del currículum oculto la reproducción de lo económico y lo social, King (1986) indica que a partir de la socialización en la escuela se efectúa una reproducción de la mentalidad y de las destrezas que son convenientes a modelos económicos de producción; en otros términos, el currículum oculto tiende a incidir en el reforzamiento de valores, procedimientos y expectativas acordes con los intereses de la ideología hegemónica de un momento sociohistórico determinado. Si bien, para autores como Willis (1977) y Everhart (1983) el estudio del currículum latente pone de relieve que los colectivos de alumnos no son sometidos, los estudiantes resisten y se oponen a las normas que las instituciones les imponen; si tomamos en cuenta la cultura escolar, entonces, los planos en los que el sujeto despliega su acción son variados; “lo cultural no se reduce a un conjunto de estructuras internas transferidas (como ocurre en las nociones normales de socialización) ni el resultado positivo de la acción de una ideología dominante (como en cierto tipo de marxismo) sino que al menos en parte, es el resultado de la praxis humana colectiva” (Willis, 1977:15).

Los teóricos del currículum oculto se ocupan de comprender la distribución del capital cultural y esta preocupación los coloca en consonancia con los sociólogos, con estos últimos comparte la perspectiva de que el conocimiento curricular no es neutral, sino que en él existe intereses sociales, así adquiere importancia cómo se utiliza realmente el conocimiento en situaciones escolares y con ello las formas de distribución cultural relacionadas con el poder y el control social (Torres, 1988).

Young (1971) señala respecto de los modelos de organización curricular que “en ningún caso se reconoce que lo que se procesa en las instituciones educativas no es sólo la gente sino el conocimiento y que a menos que ese conocimiento se tome como dado, lo que debe formar el principio de estos estudios es la interrelación de los procesos de organiza-

ción” (Young, 1971:11). El mismo Young asevera que los patrones organizativos del conocimiento se han centrado en las formas tradicionales de las disciplinas y por tanto restituyen la rivalidad académica y profesional que éstas producen (Young, 1998). Las posiciones de poder adjudican a algunos la posibilidad de determinar qué conocimiento es valioso, las formas de distribución y quiénes están en condiciones de poseerlo.

Podemos observar, tanto en el caso del currículo oculto como en la sociología del conocimiento, el abordaje del currículo a partir de una reflexión de la práctica. Schwab (1969) indicó que los problemas curriculares son de tipo práctico, esto plantea el acercarse a los microespacios sociales de acción, que son ideales para apreciar los lazos entre la cultura escolar y la cultura social. Los problemas prácticos no se presentan de “forma visible”, las situaciones-problema se muestran a la conciencia pero el carácter del problema no. Lo importante en el origen de la tendencia praxiológica del currículo fue cómo actuar en las situaciones concretas, para tal efecto es necesaria la deliberación, es decir, es indispensable identificar los hechos significativos en los casos concretos, tratar de saber lo que se desea y crear alternativas de solución, como no existe la alternativa correcta es necesario valorarlas en sus costos y consecuencias para elegir la mejor.

Desde la década de los sesenta la praxología consideró que la propuesta curricular es una especificación provisional que los profesores deben someter a la práctica; Stenhouse dijo que:

[...] se trata de que la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores —y no sólo una entusiasta minoría— llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo (Stenhouse, 1984:194).

En esta misma línea Elliot (1991) afirma que el currículum siempre está en proceso de llegar a ser, es una concepción procesual del currículo que conduce a verlo como el resultado de diversas operaciones a las que se ve sometido.

El potencial de un currículo está en que proporciona un marco para que el profesor desarrolle destrezas porque a él le corresponde “cerrar la acción” en el aquí y ahora del currículo, ya que el docente enfrenta el carácter radical de la tarea diaria. Corresponde a los profesores (Stenhouse, 1984) el desarrollo y la investigación donde el currículo es una hipótesis comprobable en la práctica; el punto es: el profesor es investigador de su propia actividad docente.

Los promotores de los cambios y las innovaciones curriculares tienen que estar preparados para aceptar que los maestros se apropian de las mismas con propósitos diferentes a los de ellos; porque en la práctica docente se interpreta lo nuevo bajo la óptica de lo conocido. Si bien debemos asumir que la innovación contiene un valor porque al intentar ponerla en práctica surgen preguntas sobre las posibilidades de mejorar la enseñanza y el cómo hacerlo, es indispensable la reflexión en las acciones y sobre la acción de los profesores y los alumnos (Fullan y Hargreaves, 1996).

Los profesores son operadores del currículo, pero también son activos y promotores de versiones alternativas. Este papel nos remite al conocimiento práctico de los docentes (Elbaz, 2002; Connelly y Clandinin, 1990) éste es el capital que se acumula a partir de su experiencia vivida, planes y acciones (Connelly y Clandinin, 1988). Los docentes poseen un conocimiento práctico que les sirve para tomar decisiones y seleccionar —tanto intuitiva como razonadamente— estrategias de enseñanza. Este conocimiento es de índole personal y, por lo tanto, es producto de la experiencia en la acción relacionada con los procesos de enseñanza que han vivido los maestros en su papel de docentes, estudiantes y como miembros de un grupo social (familia, religión, partido, sindicato, etcétera).

La toma de decisiones de los docentes en la construcción del currículo, en el marco de la cultura escolar, tiene como piedra de toque al conocimiento práctico, empero, ese conocimiento no es en todo los casos razonado, es decir, no responde a un proceso lógico, corresponde a una “astucia focal” que posee “el que sabe hacer”. La acción del maestro —el arte del hacer— está parcialmente formado por el conocimiento tácito derivado de las experiencias anteriores, mientras que cada nueva experiencia forma la reserva del legajo del conocimiento práctico personal que está a la mano para acciones posteriores. Tal vez aquí esté parte de la explicación del porqué en algunas escuelas los profesores adaptan a las normas existentes los cambios planteados en las reformas, ya que esto les permite conservar sus formas personales de acción.

La concepción del currículo como práctica y proceso obliga a escudriñar las condiciones subjetivas y objetivas en las que se produce, de tal suerte que los planteamientos curriculares no sean discursos legitimadores de intereses que no se puede discutir, se trata, pues, de comprender o dar sentido a situaciones en vez de la adopción irrestricta de las directrices; según Grudy (1987) el currículo es una forma de praxis, en otras palabras es acción y reflexión que contribuye al interés emancipatorio, dice Apple (1986) “una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de ‘ver’ el funcionamiento concreto de las instituciones en

toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a ‘recordar’ las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos” (Apple, 1986:163).

LA INVESTIGACIÓN DE PROCESOS Y PRÁCTICAS EN LA DÉCADA
DE LOS NOVENTA EN MÉXICO

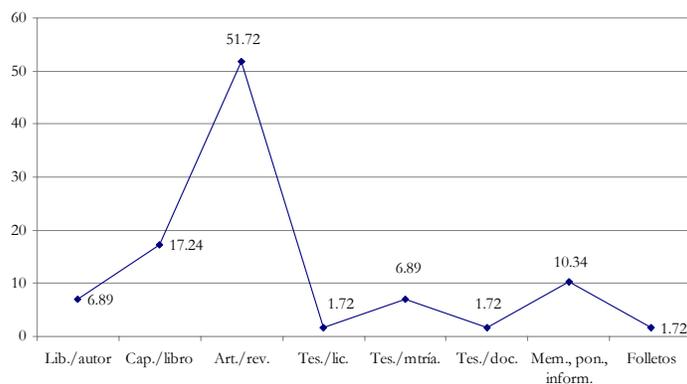
El marco referencial expuesto nos permite clasificar los trabajos producidos en la década de los noventa, analizamos aquellos que explícitamente indicaban que el estudio de las prácticas y los procesos estaba relacionado con una perspectiva curricular; se trató de ser lo más flexibles posible con apertura a todas aquellas corrientes y grupos de especialistas que trabajaron desde esta perspectiva en la década pasada, de aquí que se incluyó aquella labor de investigadores especializados y los productos de carácter circunstancial, pero que se manifiestan en el interés por indagar en la perspectiva que nos ocupa.

Recuperamos 56 publicaciones y documentos (más un folleto) que abarcan el periodo 1990 a 2001. En relación al tipo de publicación, estos trabajos fueron clasificados 4 libros de autor (6.89%), 10 capítulos en libros (17.24%), 30 artículos de revista (51.72%), 6 tesis (10.70%), 6 ponencias presentadas en memorias y reportes de investigación (10.34%), 1 folleto (1.72%). La mayor parte de la producción del tema se publica en artículos en revistas, seguida de capítulos en libros. La información la vemos concentrada en el cuadro y la gráfica 1:

CUADRO 1
TIPOS DE PUBLICACIÓN

Libros compilados o coordinados	
Libros de autor	4
Capítulos de libro	10
Artículos de revista	30
Tesis	
Licenciatura	1
Especialidad (tesina)	
Maestría	4
Doctorado	1
Memorias, ponencias e informes	6
Documentos internos	
Folletos	1
Total	57

GRÁFICA 1
PORCENTAJES DE ACUERDO CON EL TIPO DE PUBLICACIÓN



En relación con el tipo de producción, 10 trabajos son ensayos con referentes teóricos (17.24%), 34 corresponden a reportes de investigación (58.62%), 12 son reportes de intervención o experiencias curriculares específicas (20.68%) y 2 ofrecen reflexiones sobre el tema (3.44%). La información la vemos concentrada en el cuadro y la gráfica 2.

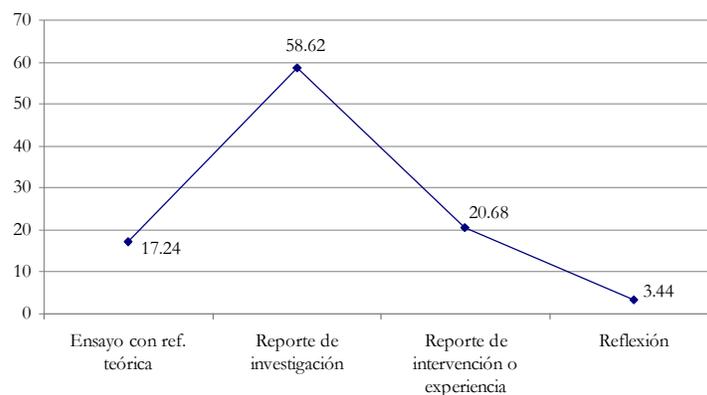
Cabe destacar que más de 50% son reportes de investigación y los de intervención están vinculados con investigaciones. Es importante mencionar, además, que los primeros, en sentido estricto, suelen encontrarse tanto en artículos como en capítulos de libro o tesis. Los trabajos de indagación fueron clasificados en dos dimensiones:

- 1) Los que atienden a las representación de la acción.
- 2) Los que estudian la acción interactiva y la construcción de las prácticas.

CUADRO 2
TIPOS DE PRODUCCIÓN

Ensayos con referencia teórica	10
Reportes de investigación	34
Propuestas y modelos curriculares	
Reportes de intervención o experiencia	12
Reflexiones	2
Total	58

GRÁFICA 2
PORCENTAJES POR TIPO DE PRODUCCIÓN



Las dimensiones constituyen un marco básico para la comprensión de las metodologías, objetos de conocimiento y fundamentos analíticos que construyen los investigadores en la perspectiva del estudio del currículo como prácticas y procesos.

En la primera dimensión, se encuentran aquellos trabajos que se representan el mundo, intentan explicarlo, analizarlo, formular teorías, comprenderlo e interpretarlo para tener un efecto o guía en la planificación construyendo una representación posible de la acción; comprendemos que éstos se encuentran en la línea de la representación de la acción bajo la premisa de que una representación social es un modo de interpretar y pensar la realidad cotidiana, es en un cierto sentido “una forma de conocimiento social” que esta situada en la intersección de lo psicológico y lo social (Jodelet, 1985), de aquí que las representaciones impliquen una dualidad que incluye un componente cognitivo y la marca social, es decir, las representaciones son sociocognitivas (Abric, 2001). En esta lógica el currículo es visto como representación de acción, como planificación específica que establece una representación, no sólo de los elementos que creemos vitales para actuar en las escuelas y en las aulas, sino de los aspectos que se tendrían que investigar para dar cuenta de los procesos y las prácticas.

En la segunda dimensión se puede hablar del currículo como realidad interactiva (la acción misma) y la práctica docente. En ésta se encuentran los trabajos que analizan cómo actuamos sobre el currículo para cambiarlo, transformarlo o descubrir el límite de las prácticas estables que se desarrollan históricamente en el juego de la lógica de lo instituido y lo instituyente.

- 1) La dimensión del currículo como **representación de la acción** incluye a aquellos trabajos que atienden a la reflexión conceptual sobre el análisis de las prácticas indicando las líneas teóricas y formas metodológicas para la investigación de las prácticas y los procesos curriculares.
- 2) La dimensión del currículo como **acción interactiva y construcción práctica** comprende a todos aquellos trabajos de indagación que podemos encuadrar en las siguientes tipos:
 - a) Análisis de las tareas formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del ambiente escolar, estas tareas son guiadas por esquemas teóricos y prácticos. Las investigaciones intentan explicar, analizar, formular teorías, comprender e interpretar para incidir en aquellas tareas que se piensan y se estructuran para el logro de las finalidades de la escuela, además de atender a lo que se produce en esa enseñanza interactiva en donde la práctica puede desbordar los propósitos del currículo.
 - b) El análisis de las prácticas y los procesos a través de las formas comunicativas de la vida en las escuelas donde podemos encontrar análisis de las interacciones bajo las perspectivas sociológicas y antropológicas que privilegian los métodos interpretativos.
 - c) La elaboración de los docentes sobre su práctica curricular “en el encuadre escénico” del aula, donde su posición privilegiada en el proceso puede dar cuenta de sus percepciones, sus actitudes. Es el juego del currículo visto desde la profesión docente bajo el modelo de la práctica reflexiva. En este tipo de indagación las formas de investigación preponderantes son la etnografía y la investigación acción.
 - d) El currículo como expresión de prácticas donde se muestra que las relacionadas con una propuesta curricular se despliegan en el hacer cotidiano de los sujetos no obstante, con frecuencia, se obturan en un quehacer institucional que las rebasan, en el juego de lo instituido y lo instituyente. En este tipo de trabajos se establece la relación entre investigación e intervención en una actitud deliberativa analizando la cultura institucional y la cultura de la experiencia centrada en el sujeto.

LA DIMENSIÓN DEL CURRÍCULO COMO REPRESENTACIÓN DE ACCIÓN

En la reflexión conceptual para el análisis de las prácticas y los procesos curriculares encontramos trabajos que estudian las aportaciones de la teoría crítica de los discursos y las prácticas educativas y aquellos que destacan la

importancia del corte cualitativo para llevar a cabo la investigación de las prácticas y los procesos curriculares. Los primeros tienen como objeto de estudio la relación entre el pensamiento crítico y la investigación acción desde la dimensión curricular; en tanto que los segundos, se orientan a establecer la importancia de la indagación cualitativa para el análisis del currículo.

El análisis de las aportaciones de la pedagogía crítica a los discursos y prácticas educativas, se inscribe en el proyecto colectivo denominado “El currículo universitario ante los retos del siglo XXI”. Fue Bertha Orozco la que en su tesis de maestría realizó un estudio que aborda la pedagogía crítica y las prácticas educativas a partir de dos criterios metodológicos: el uso de una estructura analítica que permita jerarquizar conceptualmente los rasgos específicos de las relaciones que se estudian y contextualizar los problemas y las preguntas de investigación en un contexto histórico, institucional y teórico disciplinario estableciendo además la relevancia de la estrategia metodológica hermenéutica con base en categorías de análisis y en unidades de sentido (Orozco, 1992).

La investigadora consideró necesario exponer el contexto como medición entre el discurso crítico de los estadounidenses y los educadores que radicaban en México tomado la opción de analizar el pensamiento de Henry Giroux y Peter McLaren para identificar líneas de contenido y vetas de debate conceptual para enfrentar la crisis de los paradigmas educativos. Asimismo analizó las formas de recepción y lecturas en México de la obra de los críticos estadounidenses encontrando dos grandes líneas de recepción y significación: una lectura de interlocución sostenida por los especialistas e investigadores mexicanos y otra que muestra diversas formas de significación conceptual que elaboran los estudiantes de posgrado en el campo de la educación.

Para trabajar la forma de la lectura de interlocutores Orozco recurrió a la producción de investigadores y especialistas que han escrito en México y que tienen obra publicada y reconocida, los autores consultados fueron: Alicia de Alba; Ángel Díaz Barriga; Dora Elena Marín; Alfredo Furlan; Miguel Ángel Pasillas y Adriana Puiggrós.

En cuanto a la segunda forma de lectura planteada por Orozco seleccionó a un grupo de profesores de educación superior, principalmente, que realizaban estudios de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras y la maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-A-UNAM; la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruz y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

El estudio de Orozco señala que “el problema no era que la educación abriera otras vetas de reflexión categorial y conceptual, sino la falta de una

incorporación con sentido, que posibilitara un diálogo de comprensión para abrir nuevas formas de intervención alternativas a la tradición de la reproducción romántica de los saberes escolares” (Orozco, 1992:238). De tal suerte que puede tener fuerza en las formas de leer y significar para los receptores del discurso de la pedagogía crítica y lo incorporen a los discursos y las prácticas educativas; de aquí que no se trata sólo de innovar los contenidos en la formación de los estudiantes de posgrado sino que se requiere promover la construcción de objetos de intervención y estudio que, de suyo, constituyen la capacidad de articular y significar las múltiples dimensiones de la realidad.

En cuanto a los trabajos que destacan la relevancia del uso del corte cualitativo para llevar a cabo la investigación curricular, observamos que Luis González indica que es importante indagar acerca de “las prácticas reales de los docentes en el aula, convirtiendo de ese modo al maestro como investigador de su propia práctica” (González, 1993:25); Romo establece que la investigación debe estar orientada para “... dar cuenta de lo que el currículo es realmente y no de lo que se pretende que sea” (Romo, 1993:13); en tanto que Berruecos (1997a y b) considera que para indagar procesos nuevos y complejos como es el sistema de enseñanza modular se tiene que privilegiar la metodología hermenéutica y su derivación, la investigación etnográfica, según el autor, para el estudio la práctica educativa modular.

Tanto Romo como González reconocen ser herederos de una tradición crítica en la educación que emerge a fines de los años sesenta a partir de la enseñanza de investigadores como: Young, Stenhouse, Kemmis, Elliot, entre otros. Romo resalta la importancia de la investigación inglesa y su análisis de los contenidos; los trabajos franceses y sus estudios para abordar problemas de adquisición de conceptos; los aportes de los estadounidenses con respecto al currículo oculto, empero también en cuanto al currículo recibido y los procesos de negociación; el paradigma fundamental del interaccionismo simbólico (Woods, 1998); la teoría de la reproducción; la discusión sobre las escuelas y sus determinaciones políticas y económicas; la profundización de autores influidos por el psicoanálisis que trabajan las diferentes representaciones que los “actores” llevan a cabo en el aula. La autora muestra los diversos enfoques y perspectivas desde las que se pueden interrogar los procesos educativos, ya que su interés es “explicar algunos de los significados que los sujetos de la relación pedagógica construyen, reproducen o modifican” (Romo, 1993:16).

González expone las modalidades de recuperación de la práctica real como la observación directa de las que realiza el docente en el aula; los

cuestionarios abiertos; los procesos para que los maestros analicen aspectos de su práctica con la ayuda de un facilitador; discusión con grupos de maestros sobre problemas de la acción docente para analizar formas alternativas de intervención. Lo anterior en el encuadre de un esquema básico para la recuperación de las prácticas docentes, con tres elementos clave: el discurso (oral y escrito), las relaciones (organización) y la acción (como práctica). La propuesta de González destaca que la recuperación de la práctica educativa permite la participación activa del docente en la operación y reconstrucción del currículo y es reivindicativo del papel del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje como factor de excelencia y calidad académica.

Los trabajos de González y Romo, especialmente los de esta última, recuperan la aportación y tradición de las formas de indagación en el campo establecidas por la sociología del currículo, el interaccionismo simbólico, las teorías críticas y la etnografía que es considerada como un “enfoque” o “perspectiva” más que como una técnica descriptiva que describe proceso de construcción teórica.

Berruecos (1979b) basa su argumentación en la relevancia del método hermenéutico con un estudio etnográfico de la práctica docente modular particular y del sistema modular en lo general de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Xochimilco. La combinación del método hermenéutico y la etnografía, a juzgar por el autor, puede servir para entender la diversidad de los fenómenos culturales en los sistemas modulares identificando sus semejanzas y diferencias. El investigador entiende a la etnografía como una serie de pasos ordenados, es un proceso preciso para averiguar el porqué de las cosas desde la arista social y cultural; en este sentido la investigación de las prácticas en el aula se denomina de tipo descriptivo, exploratorio, formulatorio o diagnóstico para familiarizarse con el fenómeno o bien, para reformular o descubrir ideas. El autor plantea lo siguiente:

Un enfoque observacional en cuanto que el investigador se limitará a presenciar un fenómeno sin modificar intencionalmente las variables, así como retrospectivo con seguimiento puesto que parte de la información ya ha sido captada en el pasado y parte de ella será obtenida en el futuro, pero también prospectivo dado que toda la información pertinente al estudio será captada en el futuro. En cuanto al periodo que comprende, el estudio será longitudinal puesto que se analizarán las características de uno o más individuos en una o más épocas, pudiendo efectuarse en una o varias mediciones en repetidas ocasiones. Lo anterior implica el seguimiento de uno o más grupos de individuos

en el tiempo, pero también será transversal puesto que se estudiarán las características de uno a más individuos en un momento dado (Berruecos, 1997b:55).

El propósito es (tomado como referente el aula) identificar elementos que prevalecen en la práctica modular para contrastar lo ideal con lo real; lo que interesa es la eficacia y eficiencia de este sistema como innovador.

Además de los trabajos descritos —que toman como eje la orientación y perspectiva de cómo abordar en la investigación de los procesos y las prácticas— se encuentran otros cuya configuración atiende a dos vértices o ángulo de visión: 1) el de formación docente-análisis curricular; y 2) el de política educativa-prácticas educativas.

La primera configuración replantea “el concepto de formación para entenderla como una práctica social donde se articulan significados sociales, culturales e institucionales, subjetivados a su vez por los docentes en condiciones históricas específicas” (Castañeda, 1991:282); basada en esta noción de formación docente, la autora asienta la importancia del análisis curricular, ya que éste puede ser un elemento propicio para que los profesores reflexionen sobre el carácter social y subjetivo de la docencia, para salir de la racionalidad impuesta al diseño. De tal suerte que, para los maestros, la comprensión de la relación entre currículo, institución y estructura social pueda ubicar al currículo como práctica social.

Es importante que el maestro identifique los fundamentos educativos y epistémicos de lo que se definió como aprendizaje, esto puede propiciar que se aborde lo pedagógico como elemento constitutivo de la práctica educativa del docente, aunado a lo anterior el estudio del currículo puede ser un buen canal para abordar el problema del contenido-método.

Visto en esta perspectiva, el análisis curricular pasa a ser el pretexto, el texto y el contexto del estudio de la práctica docente y espacio donde los maestros pueden convertir en objeto de estudio su propia práctica, mediante un proceso de autorreconocimiento y de comprensión del rol que se está desempeñando, de la demanda de la institución y del propio orden subjetivo (Castañeda, 1991:283).

Sonia Comboni, producto del seminario de formación de profesores sobre “Modelos innovadores en educación”, entiende que:

[...] la política educativa no es aquella que tiene planificada el Estado, sino la que es capaz de llevar a cabo teniendo en cuenta la oposición de los grupos

subalternos tanto en el plano político como en el ideológico; la lucha interna entre los grupos dirigentes y sus objetivos político-administrativo, así como la resistencia de los mismos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores y alumnos. Se trataría más de un proceso hegemónico que de una acción racional en el sentido weberiano (Comboni, 1990:10).

En concordancia con lo anterior, Comboni arguye que el currículo se ocupa de una parte formal, no obstante, acepta que no es la única y que es relevante aquello que se lleva a cabo en el trabajo cotidiano del aula, lo que se identifica con el concepto de currículo real, todo lo que no está plasmado en documento alguno y que, sin embargo, es determinante en la actividad escolar.

Lo expuesto remite al papel social del currículo, en tanto elemento unificador del proceso educativo escolarizado nacional, expresa una política educativa que se manifiesta en la orientación de la educación de acuerdo con las tendencias dominantes de la sociedad y el proyecto de nación estableciendo el tipo de profesional que se quiere formar y relaciona al sector educativo con el laboral. La comprensión de estos aspectos es, en palabras de Comboni (1990:9), para “la toma de conciencia de lo que se tiene hoy y proponer acciones para hacer del ‘mañana’ lo que deseamos”.

EL CURRÍCULO COMO ACCIÓN INTERACTIVA Y CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICA Y PROCESOS

Análisis de las tareas formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del ambiente escolar

Este apartado comprende las investigaciones que atienden a las tareas formalmente estructuradas que constituyen un modelo metodológico (son propiamente lo que conocemos como instrucción) que pretende ciertas finalidades, estas tareas definen lo que es una clase, se piensan y estructuran para lograr los propósitos escolares. De hecho las tareas son actividades que tienen un curso de acción, responden a un esquema de actuación práctica.

El concepto de tarea [...] procede de los estudios cognitivos y hace más directa referencia al modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos. Es decir, hace alusión al contenido de aprendizaje y, en esa medida, es adecuado para analizar la cristalización del currículum en los

alumnos a través de la presentación que se hace del mismo y de los procesos de aprendizaje a que se les somete (Gimeno Sacristán, 1988:252).

Es un ámbito que se entrecruza con didácticas especiales y con los procesos de construcción de formas metodológicas particulares.

La interacción en la enseñanza actúa también por encima de las declaraciones oficiales; la enseñanza es un complejo tránsito de interacciones donde se pueden producir desbordes de los propósitos del currículo, así ubicamos a todas aquellas investigaciones que analizan procesos asociados con las reformas educativas; o bien, la producción que de forma explícita plantea claramente que la planificación se desprende de la acción de los sujetos y, a la vez, es la acción posible o la que nos gustaría que tuviera lugar en las escuelas, es decir que repercuten en el nivel de la intención curricular.

En la década de los años noventa, esta perspectiva de prácticas y procesos curriculares registra una producción que está relacionada directamente con el ámbito de los que algunos denominan didácticas especiales y que será considerado en este documento como esferas definidas de prácticas y procesos vinculados con la enseñanza de las disciplinas, por ejemplo: matemáticas, historia, lengua. Estos estudios se interesan por las innovaciones educativas y las consecuencias de las reformas en los diversos niveles. Los investigadores proponen alternativas para los procesos y prácticas a partir de estudio de textos escolares, materiales educativos, manuales para el instructor, estrategias de intervención en el aula, etcétera.

En el transcurso de la década se ratificó la participación de los investigadores en el estudio y elaboración de propuestas para el desarrollo curricular vinculado con la enseñanza de campos de contenido específicos (matemáticas, historia, lecto-escritura). Así algunos investigadores decidieron presentarse ante la convocatoria de la Secretaría de Educación Pública del concurso para la elaboración de los libros de texto (Carvajal, 1995), ellos desarrollaban estudios desde los años setenta, sobre didáctica en el nivel básico en un amplio sector, tomando como orientación teórica la corriente constructivista del conocimiento (Fuenlabrada, 1996b; Block *et al.*, 1996).

En el caso de la enseñanza de las matemáticas el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV siendo consecuente con el corte constructivista realiza estudios en el ámbito experimental cuyo interés central es la investigación básica en didáctica de las matemáticas que se orienta hacia los procesos de enseñanza aprendizaje; no obstante, para no hacer un traslado directo de la investigación básica se incursiona en el campo de la aplicada, que considera las variables propias del sistema educativo nacio-

nal. De ellas, los investigadores resaltan el papel de la práctica docente, Irma Fuenlabrada expresa que:

[...] entre las variables más significativas del sistema están las prácticas docentes, que conllevan una serie de concepciones e ideas construidas desde la práctica cotidiana; el propio conocimiento disciplinario de los maestros; su formación docente y desde sus concepciones sobre cómo aprenden los alumnos, todas ellas se tensan con las diversas características del sistema escolar gestivo-administrativo. Aunado a ello, hay que considerar también las políticas educativas y las expectativas de la sociedad y de los propios estudiantes sobre el aprendizaje matemáticos (Fuenlabrada, 1996b:263).

Estos equipos de trabajo aportaron, a partir de su investigación en 1993, una propuesta de secuencias didácticas documentadas en *Los libros para el maestro*, *Los ficheros de actividades didácticas* y en el *Avance programático* (Block, Fuenlabrada, Ortega y Valencia, 1996) no obstante, firmes en su convicción de dar un lugar preponderante a los procesos y las prácticas Fuenlabrada declaró:

Para el ciclo escolar 95-96, es sistema educativo contará para cada grado con los siguientes materiales: libros de texto gratuitos y materiales recortables o un anexo de materiales para niños, así como con *Los libros para el maestro*, *Los ficheros de actividades didácticas* y en el *Avance programático*, materiales en los que se expresa el desarrollo curricular del enfoque metodológico planteado y se dan los recursos didácticos para el aprendizaje, que seguramente coadyuvarán a la modificación de la práctica docente de los maestros; sin embargo, esto no será suficiente para cambiar la realidad del aula (Fuenlabrada, 1995:79).

En el mismo contexto, la reforma curricular de 1993 para el nivel básico, Alicia Ávila de la Universidad Pedagógica Nacional estudió los usos de los textos gratuitos de matemáticas que declaran los profesores retomando los postulados de la reforma que reconoce la necesidad de indagar sobre el impacto y los usos de los materiales distribuidos por el Estado para apoyar la enseñanza de las disciplinas. El trabajo se basó en entrevistas a 68 profesores y llegó, entre otras, a las siguientes conclusiones: la preparación y la experiencia son aspectos que promueven o inhiben la incorporación del texto gratuito a la clase de matemáticas; en general una buena valoración del texto tiene como consecuencia un uso más intenso y acorde con los principios de la reforma curricular; la incorporación del libro de texto en la clase y su uso intensivo no significa que este sea utilizado de la manera en que sugieren los principios curriculares (Ávila, 1996). La investigadora indica:

[...] si aceptamos que la opinión expresada, la actitud y las concepciones de los profesores, y que éstas, a su vez, orientan y predicen su acción en términos globales, entonces aceptaremos que los resultados aquí presentados son válidos como un primer acercamiento a las acciones de los docentes en el aula en relación con la incorporación de los nuevos textos de matemáticas y los principios didácticos que les subyacen (Ávila, 1996:340).

Ávila (1991) en otro momento, basándose en un estudio del trabajo cotidiano en la clase de matemáticas, estableció que los docentes construyen esquemas de interpretación y asimilación del hecho educativo a lo largo de su contacto con el sistema educativo, es desde esos esquemas que interpreta los programas y funciona en el aula. De lo anterior se desprende la necesidad de construir nuevos esquemas en los profesores, esta tarea, dice Alicia Ávila, es de largo plazo, es una perspectiva de formación en la que los esfuerzos de la investigación y la administración deberían dedicarse para estar más cerca de lograr la reforma, la prioridad es la modificación de los esquemas y las concepciones de los profesores porque esto es lo que define la realidad de la reforma, mientras que la reestructuración de los programas y la renovación de los textos está en el nivel de lo posible.

En la enseñanza de la lectura, en la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló una investigación coordinada por Roberto Pulido (1999) con la colaboración de maestros de educación básica; en el trabajo se estudió de la lectura lo siguiente: el lugar que ocupa como herramienta de conocimiento en la escuela; la conceptualización que tienen los maestros, alumnos y los padres de familia; y los tipos de lecturas que seleccionan para la enseñanza. Este trabajo se desarrolló en un proceso de formación docente en los colectivos de maestros cuyo fin último es la transformación de las prácticas, reclamando que los maestros escribieran su experiencia partiendo de la forma de comprender la escritura propuesta por Valentina Cantón (1997), que Pulido resume así:

Un proceso de elaboración que nos obliga a detenernos —al pretender dar cuenta de nuestros actos— en cada una de nuestras prácticas, en cada uno de nuestros pensamientos. La escritura puede ser el continente y el contenido que constituye el testimonio de cada maestro acerca de cada una de sus acciones docentes, que pasen de la práctica, a menudo mera práctica repetitiva, a la experiencia de la acción reflexionada (Pulido, 1999:47).

Las ciencias sociales son el otro ámbito de indagación en el que se mostró interés particular por los procesos y las prácticas curriculares. Eva Taboada

(1990) desarrolló una línea de investigación en este sentido, es pertinente para este trabajo destacar la de las ceremonias cívicas desplegadas en las escuelas primarias en México que pretendió analizar sus funciones y finalidades así como sus significados institucionales y sociales desde una perspectiva etnográfica (Taboada, 1998).

Las ceremonias cívicas y el periódico mural se reconocen como espacios de transmisión y reelaboración de los contenidos de la historia por parte de los profesores. Se trató de comprender las características de los contenidos, las prácticas escolares como vehículo para la transmisión y los recursos pedagógicos que se utilizan observando los espacios de comunicación de contenidos que no son áulicos para acercarse al currículo real, el que en efecto se lleva a cabo en la escuela. Después del aula las ceremonias cívicas se han convertido en un espacio escolar privilegiado para la enseñanza de la historia. Taboada plantea que se trata de un currículo paralelo que no sólo comparte con el salón de clase los contenidos sino que, además, contribuye a la consolidación de la identidad nacional.

No obstante, la investigadora indica que las ceremonias cívicas muestran diferencias significativas con respecto a la transmisión en el aula, porque las primeras tienen como eje estructurante el acontecimiento aislado que se remiten a necesidad de celebrar un hecho o figura heroica sin tomar como referente el desarrollo del programa de estudios, estableciendo con ello dos estructuras curriculares independientes. Además las ceremonias cívicas requieren de saberes particulares que son parte de la formación normalista y que se va incrementando con fuentes orales y escritas; las segundas son, por lo general, síntesis de saberes magisteriales que aportan estrategias didácticas.

Las ceremonias cívicas “van más allá del propósito de la enseñanza de la historia” porque contribuyen al reconocimiento de la escuela por las autoridades y la comunidad poniendo a prueba la capacidad profesional de los profesores. Taboada señala acerca del currículo paralelo que éste:

[...] representa un espacio de creatividad en el que se despliega una propuesta construida por el propio magisterio, nutrida por postulados y orientaciones oficiales de distintos periodos. En dicha propuesta se pone de manifiesto un conocimiento acumulado durante largo tiempo de recursos pedagógicos (la poesía coral, la recitación, los cuadros plásticos y las dramatizaciones) de los cuales cada maestro (o grupo de docentes) hace combinaciones singulares en las que están presentes tanto las continuidades como la transformación, con la integración de distintos elementos, algunos de ellos provenientes de modelos difundidos por los medios masivos de comunicación, los cuales se entrelazan con formas tradiciona-

les de la cultura nacional y concepciones nacionalistas, aun de viejo cuño, a las que acompaña un importante componente afectivo (Taboada, 1999:91).

Así como se puede identificar un trabajo de análisis de esferas definidas de prácticas y procesos vinculados con la enseñanza de las disciplinas también se puede observar, en la década de los noventa, el interés por el proceso curricular asociados con reformas educativas y procesos de innovación en los diversos niveles del sistema educativo nacional, tal es el caso de la reforma en la primaria promovida en 1993 donde se aprobó un nuevo plan y programa donde se destaca la importancia del dominio de la lectura y escritura partiendo de los conocimientos con los que cuentan los niños. Se propuso, para el desempeño óptimo de los niños, que debían aprender a leer y escribir en la lengua que mejor se expresen; esto hizo posible que se elaboraran libros de texto en lenguas indígenas para los dos primeros ciclos de la educación primaria, además de material para el aprendizaje del español como segunda lengua.

Para la puesta en marcha de esta reforma se llevaron a cabo cursos de actualización para cerca de treinta mil maestros de educación indígena que recibieron capacitación específica de escritura en su lengua además de los cursos dirigidos a todos los maestros de primaria.

La investigación de De Gortari y Del Val (1999) retoma la propuesta de reforma descrita para contrastar el desarrollo de la discusión teórica y las actividades que se observan en las aulas en una muestra de escuelas bilingües durante 1996-1997 localizadas en la región huasteca, a las que asisten niños de habla náhuatl y tének en los estados de Hidalgo y San Luis Potosí. Las investigadoras recuperaron algunos de los significados o connotaciones que se han dado al término interculturalidad y su vinculación con el ámbito educativo incluyendo el aspecto lingüístico; asimismo realizaron un recuento de la presencia de la noción de interculturalidad y sus antecedentes en la oferta educativa institucional en México.

Es de particular interés para el estado de conocimiento la descripción que se hace de las dificultades “para hacer realidad los lineamientos educativos” (De Gortari y Del Val, 1999:26); empero, el estudio también señala los factores a los que se ha atribuido las dificultades para desarrollar la educación intercultural en los países Latinoamericanos destacando como uno de los problemas centrales la formación de los maestros. Las observaciones llevadas a cabo en la zona huasteca permitieron advertir que:

[...] la dificultades que se tienen para realizar una enseñanza bilingüe sistemática, los maestros recurren a la traducción simultánea o el uso mezclado de las

lenguas en el porcentaje de 12.12 y 29.05, respectivamente, porque no logran que los alumnos entiendan de manera satisfactoria lo que exponen (De Gortari y Del Val, 1999:30).

Sin embargo, las investigadoras indican que aún no es factible dimensionar la puesta en práctica del plan 1993, ya que es necesario que las observaciones se realicen durante más tiempo y que se mejore la actualización de los maestros sin, por ello, dejar de reconocer que la propuesta de 1993 es una alternativa que ofrece mejores resultados para la castellanización.

En el nivel de la educación media Rafael Quiroz (1991, 1992, 1993, 1999) atendiendo al tiempo cotidiano en la escuela lo relaciona con la puesta en marcha de la reforma educativa formalizada en el plan de estudios de 1993. Las investigaciones de Quiroz distinguen la normatividad educativa de la realidad escolar conceptuando al currículo como:

[...] el proceso de mediaciones que tienen como destino final la enseñanza escolar. Incluye desde las intenciones y finalidades más generales que aparecen en los documentos de política educativa hasta su llegada mediante diversos medios (programas, libros de texto, acuerdos, etcétera) a los maestros singulares, que su vez lo transforman en prácticas de enseñanza (Quiroz, 1999:100).

El investigador establece las características de la organización de los contenidos en asignaturas en el plan de estudios para la secundaria de 1993, si bien, hace referencia a Gimeno Sacristán (1988) y Stenhouse (1984), justo es decir que en el campo del currículo ha existido una tradición de comprensión de la selección, organización y distribución de los contenidos, tal es el caso de Eggleston, Apple, King y Young. Este último señala que la sociología tendrá que ocuparse del currículo como una invención social que tiene que ser explicada (Young, 1971).

Los estudios de Quiroz reflexionan sobre la lógica interna del currículo (Quiroz, 1992, Díaz 1995) subrayando cómo algunas de las características de la estructura académica de las asignaturas condicionan las prácticas de enseñanza no sólo en los programas de estudio sino además en los libros de texto y los para el maestro. En el proceso curricular se identifican tres fases: la estructura del plan de estudios, la selección de contenidos y los libros de textos comerciales.

Se ocupan de forma especial del significado que tiene el plan de estudios para los maestros y alumnos en las prácticas escolares cotidianas, ya que las consecuencias de la falta de flexibilidad del plan de estudios de la

escuela secundaria se observan en la diversidad de necesidades, intereses y expectativas de los alumnos. “En la secundaria son características las prácticas que enfatizan en el saber especializado de las disciplinas y pone al margen el sentido que para la vida presente o futura de los estudiantes tienen los contenidos escolares” (Quiroz, 1992:119). Es en las prácticas cotidianas donde se define la calidad educativa porque es ahí donde se convierten la enseñanza y los aprendizajes concretos, los planes, los programas, los contenidos y los libros de texto; como afirma:

Sólo si se conoce qué características del currículum formal, de las condiciones materiales o de las concepciones de los sujetos orientan las prácticas en direcciones específicas, tendremos posibilidades de prever las nuevas prácticas en direcciones específicas, tendremos posibilidad de prever las nuevas prácticas pedagógicas que se generarán al introducir cambios en la normatividad curricular y el escenario de opresión (Quiroz, 1993:147).

En el ámbito de la enseñanza superior la indagación de prácticas y procesos en la formación profesional de los psicólogos se analizan las prácticas pedagógicas establecidas en el plan de estudios modular (Silva y Cedillo, 1997). El estudio describe cuál ha sido el devenir de las actividades de servicio comunitario en los diversos momentos de la historia de la carrera de psicología. Las autoras señalan que el plan de estudios modular para la formación de licenciados en psicología de la hoy FES-Zaragoza de la UNAM propuso en las metas y objetivos curriculares el “qué hacer”, en tanto que el “cómo hacerlo” fue planteado en el Plan General de Actividades Académicas que estuvo estructurado por los siguientes programas: actividades docentes, prácticas de laboratorio y de servicio comunitario y actividades interdisciplinarias.

Las prácticas de servicio comunitario estaban propuestas para que el alumno llevara a cabo acciones concretas donde mostrara su dominio integral de los contenidos, estas prácticas corresponden al área de psicología educativa, en el cuarto y quinto semestres y son actividades que tienen el mayor valor crediticio, después de los seminarios y con mayor carga horaria. El desarrollo del servicio comunitario se realiza en las clínicas; estos espacios son compartidos por estudiantes y pasantes de otras carreras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Dado que el reporte que presentan las investigadoras corresponde a una pesquisa de carácter más amplio: estudiar sobre la tríada docencia-investigación-servicio y su impacto educativo y social; en las consideraciones finales se apunta que —a veinte años de la instauración de las prácticas

de servicio comunitario— se puede decir que han contribuido a la formación profesional, sin embargo no existen información sistemática que permita saber la efectividad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Silva y Cedillo indican que:

Para el caso particular de psicología educativa, mucho del trabajo de rescate y recuperación de las experiencias, dinámicas, actividades, problemáticas y cifras deberá hacerse recurriendo a los archivos personales y a las anécdotas que los profesores, egresados —algunos de los cuales forman parte de la planta docente— y autoridades académicas conservan de su participación en los diferentes momentos por los que ha pasado la carrera (Silva y Cedillo, 1997:80).

El análisis de las prácticas y los procesos a través de las formas comunicativas y las interacciones en la relación educativa y en la vida cotidiana de la institución escolar

Las investigaciones que en la década pasada analizaron las prácticas y los procesos a través de las formas comunicativas que se desarrollan cotidianamente en la escuela ponen el acento en los procesos cotidianos en las aulas en el currículo vivido. Estos trabajos tratan de romper con concepciones de “caja negra” que considera que se puede abordar los objetos de estudio con los datos de las entradas y las salidas sin ocuparse de describir los procesos. Los estudios retoman las discusiones inauguradas por los teóricos del currículo oculto empero, además, recurriendo a concepciones que permitan la pesquisa de lo que es realmente y no lo que se pretende que sea.

Romo (1992, 1993b) afirma que la investigación curricular de corte cualitativo amerita la inclusión de una dimensión sociológica y antropológica de la escuela, ya que este tipo de investigaciones permite el análisis de la construcción de significados como producto de la acción compartida de los sujetos en el salón de clases que, por supuesto, se da en el interjuego de determinaciones sociales e institucionales. Esto nos remite a la concepción que considera que la práctica educativa además de ser interpretable a partir de las relaciones cara a cara, se pueden comprender en su especificidad tomando en cuenta las determinaciones institucionales y sociales. Con esta perspectiva Romo puso atención en los aspectos cotidianos de las aulas universitarias que, en muchas ocasiones, se estima que son triviales o evidentes.

Fue a través de la investigación etnográfica que se abordaron los acontecimientos cotidianos y se identificaron los significados de las acciones, no se trata de dar cuenta de la vastedad de la vida cotidiana, sino que se van enfocando rasgos de la clase que se consideren más importantes. Las ob-

servaciones se llevaron a cabo durante un semestre en dos facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La finalidad era analizar “los procesos a través de los que los protagonistas de la relación educativa (maestro-alumnos) se diferencian, se ubican, negocian, se enfrentan y se mantienen en el espacio escolar” (Romo, 1993b:109); pero también se interesó por saber cómo se construye el conocimiento escolar en la universidad, estas preocupaciones orientaron la investigación hacia las formas de capital simbólico y su repercusión en la producción de significados en salón de clases.

El estudio de las observaciones permitió a Romo establecer una dimensión descriptiva de análisis etnográfico donde se establecen los siguientes rasgos: las rutinas en clase, vigilando a los estudiantes y ¿cómo se subsiste en las aulas? y diferencias estudiantiles. Otra dimensión correspondió a la discusión teórica donde se indican los procesos de ubicación en el aula, los paradigmas de la enseñanza y los movimientos que caracterizan las relaciones escolares (Romo, 1991).

Al igual que las perspectivas que recuperan las prácticas educativas existen otras formas de estudiar las prácticas y los procesos en las interacciones que lo hacen a partir de las aportaciones de los teóricos del currículo oculto (Jackson, Carr, Eisner, Drebbin, Eggleston, Torres y Furlan entre otros). Estos trabajos (Esparza, 2000, Alba, 2001) privilegian la noción de currículo vivido.

Esparza optó por describir al currículo vivido como todo lo que ocurre en una escuela, a través de la interacción de los sujetos y mediante determinados factores que llevan a cada sujeto a ese espacio, se ve en la vida cotidiana y puede no estar sucediendo en lo que el currículo formal plantea. La investigadora tomó como espacio para el estudio del currículo vivido el bachillerato propedéutico estatal en la escuela preparatoria oficial número 13 de San Salvador Atenco, para reflexionar sobre lo que ahí sucede y proponer alternativas para que el quehacer cotidiano fuera diferente. Se recurrió a una metodología cualitativa de corte etnográfico a partir de testimonios y observaciones, en el entendido de que esta perspectiva permite comprender el quehacer cotidiano en el aula y también la interacción escuela-comunidad. Asimismo se abordó el currículo formal en sus planteamientos de perfil docente, del bachiller y todo lo que hiciera referencia a la intención; la estructura curricular, las tareas que otorga para la operación.

En la investigación se plantea que las condiciones generales de la realidad educativa en la preparatoria presentan prácticas cotidianas cargadas de acciones que fueron asignadas tiempo atrás, donde el profesor tiene que enseñar y controlar la conducta de los estudiantes; y éste resiste a los man-

datos del maestro y busca la socialización más que el aprendizaje de los conceptos; “en esta dinámica la escuela se convierte en una lucha de poder, en un centro de convivencia social y en un espacio que a la larga certificará lo que se supone se habrá aprendido” (Esparza, 2000:195). A lo anterior se agrega que el docente asume el papel de empleado estatal en detrimento “del compromiso con su ser profesor” (ídem).

Como conclusión Esparza señala que es necesaria una formación pedagógica de los docentes y que los alumnos se involucren en actividades de extensión cultural para que encuentre en la escuela la continuidad de sus orígenes y costumbres. Esparza argumenta que:

Se observa que los estudiantes presentan una fuerte resistencia al desarrollo, es decir en las sesiones en el aula en diversas asignaturas muestran falta de atención, indiferencia y hasta cierto punto rechazan categóricamente los contenidos de aprendizaje y las técnicas de trabajo que emplean los docentes: sin embargo es notorio, sobre todo en el área de ciencias sociales y humanidades, que el hablar de ciertas luchas campesinas o de obreros que se realizaron en un suceso histórico, los alumnos participan y encuentran identificación con sus necesidades sintiéndose parte de ese proceso y los invita a analizar y reflexionar con mayor interés dicho suceso. Lo anterior hace pensar que si el sujeto se apropia del conocimiento, lo hace a través de lo cercano que éste se presente a sus necesidades, costumbres o situaciones socio-afectivas y que le sean apremiantes (Esparza, 2000:204).

Alba (2001) desarrolló un exploratorio y de caso que tomó como elemento de análisis de la implantación y recepción de la comunidad normalista del Plan 84 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). La finalidad fue explorar la recepción y formas de reacción, de alumnos y maestros, del plan de estudios, tomó como eje las nociones de currículo formal y vivido. Como señala Alba se abordaron dos presupuestos: el Plan 84 no se aplicó en las normales y la propuesta fue reinterpretada desde una perspectiva tradicionalista.

La investigación empleó instrumentos y estrategias de corte cualitativo y cuantitativo así se realizó observación participante, usó diario de campo, entrevista a profundidad; para llevar acabo el estudio se seleccionó a los alumnos del grupo de 5° semestre de la licenciatura en Educación Primaria, en cuanto a los docentes cobraron importancia los maestros de las asignaturas: laboratorio de docencia II, contenidos de aprendizaje de la educación primaria II y planeación educativa. Algunas de las conclusiones a las que arribó el estudio son las siguientes:

La situación de las normales, específicamente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, respecto de la puesta en marcha del Plan 84, ha devenido en una desvinculación entre lo explicitado en el currículum formal y el currículum vivido.

En algunas materias se vieron algunos contenidos del Plan 84, pero las formas didácticas no cambiaron. Hubo una interpretación desde esquemas petrificados, implementándose nuevas técnicas dinámicas, pero el docente seguía detentando el poder.

Hay una ausencia de la evaluación del Plan anterior al Plan 84. Por tanto la caracterización del currículum formal: impuesto, autocrático, directivo y construido en abstracto, fuera de la subjetividad y de las necesidades del contexto de los docentes formadores de docentes, abrió un espacio de resistencia al interior de la BENV, resultando en una grave ruptura en su fase aplicativa [...]

Las limitaciones de la formación intelectual de los docentes formadores de docentes han fracturado severamente al currículum formal en su fase operativa, desviando, obstruyendo y anulando la intención contenida en la perspectiva crítica, al perfil de egreso, los propósitos formativos, la perspectiva teórico-metodológica y de la evaluación, etcétera (Alba, 2001:129-130).

En el mismo plano metodológico cualitativo que las investigaciones antes descritas, el proyecto de indagación sobre evaluación del sistema modular (Berruecos, 1998) desarrolló un fase cualitativa en la perspectiva hermenéutica y con el método etnográfico con el propósito de conocer la realidad de la didáctica modular e identificar el perfil del profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco para proponer la evaluación de docentes acorde con las prácticas concretas, se hará referencia al trabajo de Arbesú (1997) y al estudio que forma parte de la evaluación del Sistema Modular en el Tronco Interdivisional (TID) y en los troncos comunes divisionales.

Arbesú presenta la reflexión de dos observaciones que realizó de un docente, en esta tarea se planteó la disyuntiva de comparar lo observado con el perfil ideal, o bien, escribir analizando la realidad observada; se optó por comparar el perfil ideal con el real. Las características que la investigadora destaca del perfil real se refieren a la relación de afecto con los alumnos, el uso de la espontaneidad para la enseñanza sin un orden preciso donde interesa que los estudiantes participen y se involucran; y si el profesor usa la ironía y se apoya en el trabajo grupal.

Al contrastar el perfil real y el ideal Arbesú afirma, entre otras cosas, que el profesor fomenta en sus alumnos la transmisión del conocimiento, sin poder decir que influye en la producción:

[...] el docente siempre intentó que sus estudiantes reflexionaran sobre el tema en cuestión, la mayoría de las veces por medio de preguntas formuladas de tal manera que les permitiera desarrollar niveles cognitivos no sólo de memoria o de recuerdo sino de transferencia o aplicación (Arbesú, 1997:80).

En el grupo se dio la integración entre maestro y alumno por medio del trabajo colectivo, el docente actuó como guía coordinando adecuadamente la dinámica del grupo. La tarea de observación y reflexión, según Arbesú, le dio la posibilidad de conocer y utilizarla como experiencia recurriendo a otra forma de actuar frente a los problemas que se presentan en la tarea de ser profesor, amén de revalorar su trabajo personal como docente.

En la evaluación del TID se consideró que antes de construir un modelo de evaluación era necesario conocer la práctica docente individual tomando como fenómeno de estudio la didáctica modular como un proceso en constante desarrollo e innovación, dándose a la tarea de recuperar las circunstancias en sus manifestaciones y comprensión y no en sus causas y relaciones.

La indagación se realizó en un periodo lectivo en tres momentos: el inicio (primera sesión), el desarrollo (en la octava semana) y en el cierre (durante la onceava semana). Para llevar a cabo las observaciones se elaboró una guía. Cada uno de los observadores acordó con un maestro las formas de inclusión del observador en el aula; maestro y observador se reunieron después de cada una de las observaciones para comentar los registros. La lectura para la interpretación se realizó de forma colectiva.

Las categorías identificadas en las observaciones fueron: estrategias pedagógicas modulares, procesos de búsqueda y diálogo con la información, trabajo en grupo y en equipo, reflexión y confrontación con el material educativo y proceso dinámico del grupo. Los investigadores describen el decurso de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje reconociendo que las estrategias están relacionadas con acciones no declaradas, no explícitas, que forman parte del currículo oculto.

El manejo de información de acuerdo con la interpretación del equipo de observadores se expresa en dos formas preponderantes en el aula modular: la reunión plenaria y la discusión en equipos para analizar y reconstruir la información. La construcción del conocimiento se da en un escenario en dos planos: los oradores tienen a su cargo la presentación de una noticia y los interlocutores con los que se establece un diálogo, según los observadores, se rompe de este modo la primera barrera, a saber, concebir el conocimiento como algo ajeno y definido, lo que se pretende es motivar la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes en un proceso de construcción científica.

El estudio toma como característica relevante del aula modular el trabajo en grupo y en equipo, el grupo se encuadra en el objeto de transformación y en el problema eje, es su tarea revisar e integrar los elementos señalados. En ocasiones el trabajo de grupo se induce por el profesor nombrando un coordinador, en el proceso se ve qué tanto el grupo asume a esta figura, realiza tareas específicas pero también implícitas.

La valoración de los resultados presentados se hizo en dos dimensiones: una que corresponde al plano metodológico —porque implica un punto de partida epistemológico novedoso para el estudio del desempeño docente modular— y otra porque se distinguieron componentes de la práctica modular que son trascendentes para el sistema.

Es evidente que la interacción es un núcleo básico del estudio de las prácticas y los procesos en la escuela, Cerdá (2001) realizó una investigación que tuvo la finalidad de determinar “de qué manera se analiza la práctica docente en el momento de la interacción entre asesores y estudiantes de la licenciatura en Educación” (Cerdá, 2001:11); está dirigida a profesores en servicio y opera en la modalidad no escolarizada, en ella se trabaja a partir de una sesión de asesoría grupal por semana de una hora y media de duración.

El referente empírico fundamental fueron las intervenciones verbales de los profesores-alumnos y asesores en el momento de su interacción, de aquí que se releve el concepto de discurso, entendido como momento reflexivo. Asimismo, se estableció que el currículo se construye de manera cotidiana en las aulas aceptando que en este proceso los alumnos y los maestros son esenciales.

La metodología para la recopilación y análisis de los datos se efectuó con el enfoque cualitativo porque permite el acercamiento a los procesos cotidianos, en una escala local con participación de los sujetos productores de los procesos. Lo importante fue el análisis de los significados que los sujetos otorgan a su práctica. El procedimiento se realizó con observaciones a lo largo del semestre 96-I en la UPN del Distrito Federal, durante 18 sesiones sabatinas en dos asignaturas: “Enfoques administrativos de la gestión escolar” y “Contexto y valoración de la práctica docente”.

Cerdá afirma que no es factible plantear conclusiones generalizables, no obstante acepta que, con respecto a las referencias que los profesores-alumnos hacen de su práctica docente se destaca:

- a) el recurso a la “acción generalizada” como vía de acceso a la narración de las acciones o acontecimientos cotidianos. Este recurso implica, por una parte, la presuposición de que el conjunto de los profesores (“nosotros los

- maestros”) comparte el punto de vista del narrador y, por otra, la presuposición de que las condiciones y circunstancias de la acción de los demás maestros es similar a la propia (del hablante) [...]
- b) la percepción de las condiciones, como siempre —o casi siempre— desfavorables a la actuación del profesor. Es posible suponer que esta percepción forme parte de cierta visión del mundo por parte de los profesores, en la que ellos aparecen entonces en constante lucha contra las circunstancias, los otros, la política, los recursos, de modo tal que su labor, ardua de por sí, se vivida por ellos como extenuante.
 - c) la presencia de una práctica ideal sobrevalorada, con la que los docentes se identifican ampliamente. Así, la práctica, en la expresión de los profesores-alumnos, constituye un gran ideal, un conjunto de reglas y normas sobre la correcta actuación que son apreciadas en sí mismas, independientemente de las condiciones particulares en que cada maestro desempeña su labor (Cerdá, 2001:173-174).

La elaboración de los docentes sobre su práctica curricular

Los estudios que elaboran los docentes sobre su práctica curricular “en el encuadre escénico” del aula, a partir de la posición privilegiada que guardan en el proceso da cuenta de sus percepciones, sus actitudes, sus trayectorias, sus experiencias. En otras palabras es el juego del currículo visto desde la profesión docente bajo el modelo de la práctica reflexiva.

Una de las tendencias metodológicas que analiza las prácticas y los procesos desde la mirada de los maestros es la investigación-acción, que se postula como alternativa metodológica para estudiar los procesos que se dan en salón de clase y que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lessa (1997) indica que en el estudio de la adquisición de la segunda lengua se ha centrado en el salón de clases y en las interacciones que ahí acontecen. La investigadora pone como ejemplo el proyecto de investigación-acción de la interacción en el salón de clase de portugués como lengua extranjera, que se lleva a cabo en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE en la UNAM.

Lessa indica que existen dos líneas en la investigación-acción en la adquisición de la segunda lengua; una que considera a los procesos del alumno y otra que analiza lo que ocurre en el aula sin tomar en cuenta la perspectiva de adquisición. No obstante, queda por atender la estructura del discurso en el salón de clases en términos pedagógicos; los procesos de planeación y toma de decisiones del profesor; y la percepción e interpretación de los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

La metodología de investigación acción es, según la autora, una alternativa metodológica adecuada porque considera la percepción del profesor sobre su práctica y las interacciones en el aula, sino que además permite que los docentes reflexionen sobre su acción de enseñanza para detectar aspectos problemáticos y cambiarlos. De tal suerte que el salón de clase se vuelve el laboratorio y el profesor se convierte en investigador, de esta manera el aula constituye el laboratorio ideal para la comprobación de la teoría educativa:

Es decir, acción y experiencia práctica constituyen el objeto mismo de la investigación. Ésta, a su vez, debe informar a los protagonistas llevándolos a la acción. El fin último de la IA [investigación acción] es mejorar la práctica de manera sistemática y sugerir cambios en el entorno donde esta práctica se desarrolla (Lessa, 1997:50).

La investigación-acción se estructura a partir de ciclos que inician con la observación de una situación en la que se detecta un problema, éste es el objeto de la reflexión. El momento de reflexión da paso al planteamiento de una acción encaminada a resolver el problema y promover los cambios pertinentes para solucionarlo. El proceso de investigación incluye sesiones de observación por parte del profesor que pueden compartirse con algún colega. Si además del profesor existen otras personas que son parte del grupo de investigadores, entonces se llevan a cabo reuniones de seminario para tomar decisiones por consenso. En la recolección de datos se usan varias técnicas, las más destacadas son: observación no participante y participante, video y diario de campo.

En la investigación-acción el profesor tiene la oportunidad de convertirse en sujeto-investigador de su práctica tomando conciencia de su teoría de la enseñanza aprendizaje como de la interacción que ésta genera en el salón. De la misma manera, al experimentar nuevas estrategias de enseñanza “hace que los valores educacionales evidenciados en su práctica sean más consistentes con los valores intrínsecos” (Lessa, 1997:53).

El proyecto de investigación-acción de la interacción en el aula de portugués se orientó hacia el discurso del profesor relacionado con la enseñanza de la gramática y con los procedimientos de evaluación. Lessa, en su carácter de sujeto-investigador, plantea que en la investigación-acción fue capaz de asumir una posición autocrítica de su actuación en clase; al mismo tiempo reflexionó sobre los problemas observados con los otros investigadores logrando un mejor entendimiento y creando alternativas. Lessa plantea:

Percibí que se hacía necesario proveer los mecanismo que generaran la “negociación de significado” para la atenuación del poder [...] La reflexión sobre este problema me llevó al desarrollo de acciones que contribuyeron a una interacción más activamente en la interacción al expresarse más en la lengua metautilizando las estrategias interactivas-discursivas a su disposición. De esta forma, no sólo les fue posible a los alumnos exponer más sus ideas, contribuyendo así al enriquecimiento de los tópicos discutidos, sino también generar más *input*, más “oportunidades de aprendizaje” (Lessa: 1997:56).

El proyecto *interacción en el salón de clase de portugués*, además de lo antes descrito, previó su contribución a la formación continua de los profesores del departamento. Alfaro (1998) ha formado parte del equipo de investigación y escribió un artículo para relatar su incursión en la investigación-acción. Señala que las preguntas del proyecto surgieron de la práctica en el salón de clase; los profesores se involucraron en el proceso de investigación; la organización de los equipos de trabajo tiene un carácter más complejo que el de la investigación tradicional, los informes están dirigidos a los profesores y se trabaja con la directriz de que existe un estado de cosas deseable.

En la investigación acción, señala Alfaro, el profesor-sujeto tiene el papel principal porque es él el que “produce” el acto de investigar. Sin embargo, no resulta fácil producir ese acto porque se tiene que aprender a reconocerse y comprenderse en el papel de profesor y, al mismo tiempo, observarse desde el punto de vista del observador crítico que busca detectar problemas factibles con el propósito de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como profesor-sujeto Alfaro comunicó a sus estudiantes en qué consistiría su participación, las clases se grabaron y llevó un diario de campo que le permitió dar una secuencia a las actividades en el salón de clase y contar con un seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del grupo. Las sesiones de reconocimiento (seminario) fueron útiles para la búsqueda de soluciones, la reflexión acerca de su práctica pedagógica y su formación profesional.

La participación en el proyecto llevó a las siguientes reflexiones; la producción del conocimiento se hace a partir de pequeñas iniciativas, pasos cortos y finos descubrimientos. Asimismo dice Alfaro:

Considero que una de las características de la investigación-acción de mayor importancia es el impacto inmediato de la investigación, el profesor puede ver resultados inmediatamente después de haber implementado la alguna acción. Este hecho hizo que me motivara a continuar buscando problemas y solucio-

nes y, poco a poco, fuera entendiendo más mi papel en el salón de clase (Alfaro, 1998:61).

En la interpretación y reflexión de experiencias docentes cotidianas, Rivas (1995a) señala que este proceso es necesario para la evolución curricular de carácter crítico y autocrítico bajo el enfoque axiológico de totalidad; esa tarea se llevó a efecto en la aplicación del rediseño del nuevo plan de estudios de la carrera de biología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Rivas, 1995b).

Se incluyeron a los profesores en el proceso de indagación, ya tienen a su cargo el desarrollo del nuevo plan, de tal suerte que el proyecto de investigación atendió a los valores e identidad docente y la instrumentación del nuevo plan de estudios de la facultad de biología, el proyecto se ocupó del “análisis de problemáticas relacionadas con la pertenencia de valores en el trabajo escolarizado cotidiano y los modelos educativos predominantes” (Rivas, 1995a:40).

En el proyecto se intentó recuperar la experiencia de los estudiantes indagando sobre su inserción en el grupo, socialización, vínculos educativos, experiencias simbólicas, gestos, silencios, etcétera (Rivas, 1995c). En el trabajo con los maestros se consideró realizar reuniones de discusión, encuestas participativas y observaciones dialogadas en el aula en las que se pretendió abordar aspectos cognitivos y afectivos. Del mismo modo se promovieron dos reuniones para reflexionar y discutir los aspectos básicos del plan con la intención de que los participantes buscaran los nexos de su trabajo con el nuevo plan y contribuyeran activa y críticamente en el proceso de seguimiento y en la operación. El seguimiento del nuevo plan consideró que es en la experiencia cotidiana donde se tiene que explorar lo visible y lo oculto, para ello se planteó que era indispensable el diario de campo, cuestionarios de rendimiento, mesas redondas y foros para discutir la problemática; los resultados del proceso enseñanza aprendizaje; así como entrevistas con los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje. Para lograr el propósito señalado se propuso instrumentar un taller denominado “Estudio y construcción de valores de la identidad docente, su vinculación con el nuevo plan de estudios”, Rivas (1995a) indica que los objetivos del taller fueron:

Contribuir a que los sujetos recuperen en el proceso docente cotidiano, valores expresos y ocultos de su identidad, para contribuir a la mejor operatividad del nuevo plan de estudios y el desarrollo de la personalidad.

Fomentar el reconocimiento de la docencia como fenómeno social influido por factores de orden cultural, político, ideológico, psicológico y científico.

A partir de ese reconocimiento, sugerir elementos para la construcción de una propuesta docente innovadora que revalore el trabajo cotidiano (Rivas, 1995a:41).

En el taller se aplicó el modelo constructivista y el enfoque cualitativo para lograr el reconocimiento de los roles protagónicos de los docentes y los alumnos estableciendo el sentido de identidad de los sujetos. En la formación del sentido de identidad se recurrió a teorías, conceptos y metodologías que revaloren epistemológicamente el trabajo educativo (Rivas, 1999b). Aunado a lo expuesto, se promovieron los siguientes principios básicos para operar en el aula:

Enseñar es formar, no para el acomodamiento o simple adaptación, sino para la integración de los sujetos a la realidad geográfica y social, pero fundamentalmente, para la certeza de que la infinitud de su yo, dependerá básicamente del límite de desarrollo que establezca su conciencia potencialmente creadora; es formar seres comprometidos éticamente con el destino histórico de su propia existencia.

El desarrollo de la práctica educativa implica conocer a fondo su esencia para la aprehensión de lo real de los objetos y sujetos que en ella se mueven, condición indispensable para participar en su transformación.

El docente progresista, en la especificidad de su trabajo, se ubica en la concepción epistemológica que promueve y distingue los valores esenciales propios de la formación, a diferencia de los valores que se sustentan en la cooperación mecanicista del adiestramiento (Rivas, 2000:XII-XIII).

Para la concreción de estos principios fue pertinente recurrir a aprendizajes diversos y a técnicas didácticas como: historia de vida y autobiografías de los estudiantes, entrevistas, ejercicios escritos y orales; observación participante; y técnicas grupales.

Observamos que el trabajo de reflexión del docente sobre su práctica curricular ha estado marcado por los cambios curriculares, es el caso del plan de estudios de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (EPUAZ) de marzo de 1992, esta propuesta se basó en la concepción curricular de Stenhouse quien considera que el currículo es un objeto simbólico y significativo, lo que representa que los profesores pueden desplegar su trabajo a partir de una hipótesis.

Después de cinco años de haber operado la propuesta un grupo de maestros vieron menester investigar lo que sucedía en el aula con el propósito de dar sentido a la práctica cotidiana. Fue así como en marzo de 1998

Eduardo Remedi coordinó el seminario “Procesos de recuperación del quehacer cotidiano de los profesores” desde la perspectiva práctica reflexiva. El requisito para formar parte del seminario era ser maestro “frente a grupo” y comprometerse con el trabajo de investigación.

Gamboa (2001) como parte del seminario recuperó evidencias de lo que sucedía en el tiempo de y para la enseñanza en la clase de “Probabilidad y estadística” del bachillerato de físico-matemático para alumnos del sexto semestre grupo I del turno vespertino, del plantel 4 de la EPUAZ durante el semestre de enero a junio del ciclo escolar 1998. Se partió de la premisa de concebir al tiempo como “un concepto abstracto que relaciona diferentes acciones de cierta manera entre muchas posibles” (Rockwell, 1987, citada por Gamboa, 2001:4). En esta investigación se tomó la propuesta metodológica de Remedi, que sugiere:

[...] conjuntar los registros de evidencias empíricas en tres grandes núcleos: el de la recuperación del quehacer práctico [la necesidad de descentrarse], el de la mirada autoanalítica [la necesidad de comprender-se] y el de la mirada no participante [en búsqueda del otro]. Cuando se han construido los tres núcleos se procede a cruzar la información entre ellos, con el fin de intensificar la comprensión, triangulando los datos obtenidos (Gamboa, 2001:26).

El primer núcleo pretende construir un registro textual y grabado del quehacer práctico para su revisión con la intención de transformar o innovar algunos elementos de la práctica, para recopilar las evidencias se recurre al diario de maestro y alumnos, además de grabaciones de la clase. El segundo núcleo, la mirada autoanalítica, comprende entrevistas a pares y la autobiografía, que ayuda a la autorreflexión crítica y a fortalecer el desarrollo profesional. La mirada no participante, tercer núcleo, corresponde a la recopilación de evidencia por un investigador ajeno al proceso que no interfiere en la clase, a esta observación se agregan las fotografías donde se encuentra la descripción visual del escenario donde se realiza la representación de la clase.

Gamboa describe el espacio; la red de relaciones y significaciones de los alumnos en el aula; la puesta en acto de la profesora en el reconocimiento del sujeto de la educación desde su autobiografía. De la misma manera se analizan las pérdidas de continuidad del quehacer, para dar cuenta de ¿qué pierden o ganan? los alumnos en el tiempo de espera y de asueto. Se describen los momentos de apertura, desarrollo y cierre de la clase y se destacan las negociaciones que profesores, estudiantes y directivos realizan en el desarrollo del proyecto curricular. Gamboa consigna la relevancia del modelo del profesor práctico reflexivo, en los siguientes términos:

[...] me daba los elementos teóricos necesarios que me permiten, ahora, asumir que aunque tenga formación en alguna rama de la ingeniería mi trabajo es la docencia; y en segundo, discernir que el dominio conceptual que tenga en el área de conocimiento en la que laboro es un elemento primordial en este oficio de profesional práctico. Así es, en el proceso de mi formación como profesora práctica reflexiva, lo primero que debo asumir, con conciencia, es que el *ser docente* exige un dominio completo de contenidos a impartir. En ese punto puedo manifestar que cuando inicié a dar clases era una imitadora o seguidora fiel que no cuestionaba el material que utilizaba. Ahora puedo señalar que no me quedé estancada en ese nivel de mediadora o profesora que adapta materiales diseñados por otros a las condiciones específicas de mi clase. En este momento siento que arribé al nivel creativo generador que, junto con mis compañeros reflexiono sobre lo que hago y trato de encontrar mejores soluciones; elijo mis materiales y tengo la capacidad de criticar los de los demás. Todo esto gracias al seminario de recuperación de mi práctica docente. ¿Podría alguna vez llegar a imaginar qué hago en mi trabajo cotidiano (Gamboa, 2001:140).

El currículo como expresión de prácticas

Las investigaciones que plantean al currículo como expresión de prácticas muestra que las relacionadas con una propuesta curricular se despliegan en el hacer cotidiano de los sujetos, sin embargo el quehacer institucional puede cerrarles los caminos, en el juego de lo instituido y lo instituyente, los estilos, las condiciones y los procesos grupales concientes e inconscientes, todo lo anterior permite o imposibilita el despliegue de formas innovadoras en la institución escolar. Los investigadores se han dado a la tarea de explicar y comprender que en el sentido que lo expresa Ricoeur (2001) que el currículo no es en sí mismo, sino que es un producto de las prácticas institucionalizadas, en el decurso de la historia en la urdimbre la cultura.

Romo (1996) señala que es necesario que el currículo sea visto no sólo como un referente simbólico importante sino también como un espacio de conflicto, en ese sentido se entiende como un “lugar de encuentro de diversas manifestaciones culturales”. En su investigación de la carrera de psicología en la Universidad Autónoma de Guadalajara, Romo intenta reconstruir desde la mirada de los actores sus creaciones culturales tomado en consideración las significaciones que ellos elaboran acerca del trabajo magisterial.

La investigación de la carrera de psicología tiene su antecedente en el trabajo reportado en el artículo “La recuperación de la práctica educativa”,

en él, Romo reitera que una de las estrategias para el mejoramiento de la educación lo constituye la recuperación de las prácticas educativas en la construcción cotidiana del currículo en los espacios universitarios, volviendo a centrar el análisis en la relación educativa en dos facultades de la Universidad de Guadalajara. Las categorías de análisis que se describen son producciones magisteriales, el discurso docente y determinaciones culturales en las producciones. En la primera Romo indica que la forma de sustantiva de producción del magisterio universitario es su discurso académico, que depende tanto de la profesión de base como del prestigio social y de las orientaciones curriculares de cada institución.

Los maestros que Romo observa, en la que denomina facultad I, despliegan discurso académico sujeto al contenido científico, en tanto que en la licenciatura II es cercano a la experiencia personal de los profesores, estas características generan estilos diferentes de relación interpersonal, institucional, curricular y con el conocimiento. La segunda categoría corresponde a las determinaciones culturales de las producciones magisteriales, están relacionadas con la ubicación social de los sujetos y la posesión de capital cultural, familiar, semántico, etcétera, al respecto, Romo indica que:

Quienes enseñan tienden más que nada a compartir normas implícitas o explícitas que no se relacionan exclusivamente con lo que trata la ciencia. De aquí la riqueza del análisis de prácticas, en tanto nos aportan información acerca de los procesos que van configurando formas de percibir y ubicar en la realidad, estilos de trabajo docente y profesional, que conforman identidades; son pues, espacios en los que se genera un tipo de cultura diferenciada en los que podemos apreciar prácticas bien innovadoras o bien, tradicionales (Romo, 1994:27).

En 1996 Romo plantea que la indagación además de tomar en consideración lo planteado en 1994, es necesaria una mirada socioantropológica y establece tres niveles de abordaje: el análisis del quehacer docente; las trayectorias personales y la historia de la institución. El primer nivel tiene como finalidad recuperar las prácticas cotidianas a través de la metodología etnográfica utilizando técnicas de observación exhaustiva. El segundo se cubre por medio de entrevistas y su objetivo es el análisis de las trayectorias y su vínculo con la identidad académica y profesional del docente. La historia institucional corresponde al tercer nivel, que se estudia bajo la perspectiva de la historia oral con el relato de los protagonistas (Romo, 1996).

La finalidad de la indagación fue recuperar los niveles de relación y representación que elaboran los profesores universitarios con la institu-

ción, el currículo, los alumnos, las propuestas educativas, su profesión de base y la docencia. Todo lo anterior para acercarse a la construcción de las identidades, por tanto fue indispensable abordar el proceso de institucionalización.

El proceso de análisis de Romo abordó elementos reales, concretos, expresados por los docentes, y las significaciones imaginarias; estas expresiones docentes dieron cabida al diálogo permanente con los mitos constitutivos del trabajo docente (por ejemplo “el espíritu abelardiano”). De la misma manera se incluyó el acercamiento al origen de la profesión de psicólogo en un recorrido entre mitos y huellas (la medicina como disciplina madre) con una mirada arqueológica que devela diferentes mentalidades que obturan y posibilitan el desarrollo del campo profesional.

Las categorías que aparecen a partir de las entrevistas con los profesores apuntan hacia los diversos referentes de lo que se constituye la identidad profesional que son: identidad como producción cultural; *ethos* de la producción de origen: ser psicólogo; e historia profesional y curricular.

Torres (2000) reporta una investigación que se lleva a cabo en el año de 1998 en la Universidad Intercontinental (UIC) en la facultad de pedagogía, los supuestos del estudio se definieron así:

La investigación parte de los presupuestos siguientes: uno, que las formas de socialización formal e informales de la institución son sellos particulares de pertenencia de los sujetos a la universidad, y más específicamente a la facultad de pedagogía, según el periodo en que se hayan incorporado los alumnos y maestros a la licenciatura en pedagogía y en concordancia con su trayectoria toman posiciones frente a la propuesta de estructuración del plan de estudios, ubicándose como contrarios extremistas, contrarios moderados, parcialmente de acuerdo, etc. Es decir, tomo como pretexto el currículo —es el pretexto para analizar la institución— y entonces, lo que hago es trabajar con la idea de que va haber diferentes posiciones porque el plan de estudios acaba de ser reestructurado en 1995 y a partir de esa reestructuración puedo ver que pasa en la institución.

Otro presupuesto es: el rechazo o indiferencia de los alumnos y maestros frente al currículo escrito que puede ser observada de acuerdo a los momentos curriculares a saber: currículo recibido, currículo reflexivo y currículo reconstruido (esa clasificación está tomada de los trabajos de Eduardo Remedi), estos son otros “niveles” que se van a analizar en la investigación. Asimismo existe otro presupuesto: que las prácticas de los sujetos articulan o desarticulan las hipótesis o plan de estudios de acuerdo a las formas instituidas, o bien, como grupos de hacer instituyente que van produciendo el currí-

culum en los diferentes semestres y de acuerdo a los estilos de quehacer de los docentes y estudiantes.

Por último, el plan de estudios permite un juego de identificaciones, tanto con la propuesta como con otros aspectos institucionales o extrainstitucionales que pueden dar mayor claridad sobre el currículum como proceso. Por lo tanto la idea central es analizar el currículum como proceso, pero desde los diferentes ángulos posibles de inserción institucional (Torres, 2000:1)

El trabajo analítico de los espacios de socialización (tiempo de ocio, formas de interacción en “antros”, formas de uso del espacio institucional, entre otras) además del trabajo de análisis del currículo recibido coincidió con la demanda institucional de revisión curricular en todas sus carreras; de aquí que se generara el proyecto institucional de investigación e intervención en el que se asume que

[...] el currículum, tanto en su dimensión de diseño curricular (que comprende plan de estudios y programas), como en la de desarrollo (que comprende las prácticas cotidianas de los integrantes de la institución), es un analizador útil para la decodificar los sentidos institucionales, además de ser un escenario donde se da un juego entre lo instituido y lo instituyente, las prácticas instituyentes se expresan en la disidencia o en el cambio de lo instituido, que algunos reconocen como la innovación (Torres, 2000:1).

Bajo esta perspectiva las acciones que los profesores realizan en la institución, incluidas las de diseño curricular, han sido estudiadas. Para tal efecto se establece una estrategia de diseño de planes de estudio poniendo el énfasis en el trabajo grupal; en esta fase el dispositivo analizador (currículo) provoca la emergencia de aspectos que habitualmente no se observan, así se pueden encontrar indicios o evidencias de formas de negociación entre grupos disciplinarios, o bien, muestra la compleja red de relaciones, controles, convicciones, lealtades y aspiraciones de profesores, alumnos y directivos.

En el trabajo de diseño curricular participan además de los maestros y las autoridades un equipo externo a la unidad académica (facultad o escuela) pero que son integrantes de la institución, ese equipo externo actúa como tercero. Los terceros permiten, según Torres:

Una delimitación de responsabilidades y la prevención de sus riesgos que garanticen el acompañamiento del proceso de desarrollo o diseño curricular, en la UIC esta delimitación se hace por la vía de los directores y coordinadores académicos hacia los grupos de trabajo.

Posibilidad de acceso, acercamiento y penetración en las redes de relaciones y tramas de significados de cada facultad. Esta labor ha sido ardua y no en todos los casos se ha logrado a pesar de la buena disposición de los gestores en las facultades. Vale la pena decir que los terceros también se perciben como amenazantes o intrusos. Pero también se le observa en su justa dimensión de “provocador”.

Elaboración de una propuesta interpretativa que dé cuenta de la vida cotidiana en la institución y sus formas de producción en tres áreas fundamentales de la institución escolar: el cuidado de las condiciones, el desarrollo curricular y el logro del aprendizaje. En el entendido de que las facultades vistas como espacios de conocimiento del objeto-institución se pueden defender del analizador reduciendo su interpretación a desviaciones “ideológicas” (Torres, 2000:8).

La función del tercero es hacer las veces de intérprete e intermediario para que los sujetos involucrados en los procesos curriculares “vuelvan a pensar su realidad”. La investigación-intervención que toma al currículo como analizador aprovecha los intersticios institucionales para que los sujetos desplieguen interpretaciones de sus actos cotidianos.

En la lógica de investigación intervención Remedi (2000) plantea que los maestros tienen largo tiempo constituyendo sus identidades, por lo que no es simple subvertir las prácticas sedimentadas en las instituciones, en múltiples ocasiones los cambios son parciales porque los mecanismos antiguos no se tocan; es indispensable entender que:

Las prácticas tienen sentido pleno sólo cuando se basan en el entendimiento de los contextos donde éstas se producen, siendo los propios maestros los que están mejor situados para facilitar su comprensión. No es extraño que frente a esta tarea, uno como experto, añore su clase donde aparentemente se discute sin comprometer prácticas o anhela la posición de asesor en un equipo centralizado de diseño o de expertos donde los profesores son tan lejanos y ajenos, que no son reales: son casi *inexistentes* (Remedi, 2000:137).

Estas consideraciones fueron producto de la intervención en una preparatoria universitaria, con un trabajo de acompañamiento de los profesores del bachillerato. El trabajo de formación docente, por tanto, está vinculado con el trabajo en el currículo, en ambas dimensiones se considera lo instituido/instituyente y se va al paso de las prácticas de los sujetos:

[...] entendiendo las puestas en acto de los profesores como prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construi-

das y significados compartidos por su historia institucional y/o personal. Es decir, tratar de interpretar los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de la interacción, de los encuentros y las negociaciones, de significados que los sujetos realizan (Remedi, 2000:138).

La perspectiva de indagación de Remedi indica que los profesores que participan en la elaboración del plan de estudio, en su carácter de currículum presentado, puede tener diversos derroteros operativos según los niveles de flexibilidad y de reconocimiento que el grupo instituyente conceda a los profesores que no participaron directamente en la propuesta curricular.

Una posibilidad es que el grupo instituyente opere vía imposición con materiales elaborados o situaciones de enseñanza-aprendizaje prescritas que se presentan sin debate, sin márgenes a la negociación de los docentes, imposibilitando la producción de significados propios que generen la construcción de nuevos imaginarios. Si la situación es la imposición mediada por coerciones institucionales, se abre el espacio a la irrupción violenta de lo reprimido de los profesores; sus trayectorias o identidades individuales y grupales constituidas en su hacer cotidiano se hacen presentes, haciendo volar en fragmentos la propuesta y los espacios inconscientes que sellaron los consensos (Remedi, 2000:142).

Empero, se puede dar el caso en el que grupo instituyente tolere los niveles de funcionamiento heterogéneo y pueda negociar con lógicas diferentes, permitiendo la presencia de otros y la posibilidad de la sustitución de sentidos, así “restituye la perspectiva y el espesor de las historias de los sujetos, de sus órdenes diferentes y abre la posibilidad a un currículum reescrito por los maestros, en su programa, en sus academias, en su hacer cotidiano, en el que se aprecian las huellas de una escritura anterior” (Remedi, 2000:142).

Es tal vez por lo anterior que los procesos de reestructuración tendrían que contar con trabajos de formación que tuvieran como efecto “restablecer la capacidad de múltiples sentidos a los docentes”.

CONCLUSIONES

En la década se han llevado a cabo investigaciones en la perspectiva del currículum como construcción de las prácticas y los procesos en todos los niveles educativos, la producción en esta década, si bien no es abundante,

es en una gran proporción investigación. Así encontramos en el caso de la educación básica los estudios se orientan hacia las tareas formales estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del ambiente escolar vinculadas a los campos disciplinares, o bien, a las reformas educativas e innovaciones; quizá los trabajos referidos a las acciones interactivas comunicativas y las que recuperan a los significados de los sujetos sean abordados desde la perspectiva de las prácticas educativas.

En la enseñanza superior se destacan el trabajo de analíticos que van articulando conocimientos y perspectivas de otros campos como: la antropología, la psicología social, el análisis institucional o la lingüística. Asimismo se diversificaron los tipos de investigaciones con metodologías como: etnografía; investigación-acción; hermenéutica; análisis del discurso e institucional; estudio de casos y exploratorios; historias de vida y autobiografías.

El análisis de las prácticas es reconocido como un ámbito necesario para comprender el campo curricular, registramos que la producción de trabajos en esta perspectiva —en comparación con otros ámbitos, como la evaluación curricular o el desarrollo del currículo— mantiene un número de investigaciones considerablemente más bajo, no obstante es indispensable que consideremos que:

- 1) En una época donde las fronteras disciplinarias se desdibujan y la investigación educativa se diversifica, la indagación en el campo curricular en la perspectiva de las prácticas y los procesos (que corresponde a la tradición de tres tendencias: currículo oculto, sociología del conocimiento y praxología) confirma la necesidad de estudiar la experiencia, las tareas formales de aprendizaje y enseñanza, las ideologías, importancia del sujeto en la construcción del currículo, el profesor como ente reflexivo de su práctica, la cultura escolar, las prácticas instituyentes e instituidas para acercarnos a las formas de construcción institucional, de los sujetos y de los proyectos académicos.
- 2) Ante el “reflote” de la perspectiva técnica en el campo del currículo, con una clara finalidad de eficiencia operativa donde el valor de uso es prioritario y donde sujetos y sus prácticas son vistas en la dimensión de operaciones útiles a los fines, se indagan en los contextos en los que se producen las prácticas entendidas como actos con sentido para dar cuenta de los procesos de construcción y con ello recuperar lo propiamente cultural y social de los actos de los hombres.

Es claro que estamos ante un “ámbito de frontera” que se articula con la indagación de los procesos didácticos, trabajos de investigación-acción,

análisis institucional o bien, estudios del salón de clase, es decir está articulado con la indagación de las prácticas educativas. Los investigadores en este “ámbito de frontera” han dirigido sus esfuerzos a otros campos de investigación como las instituciones educativas, la gestión académica, la historia de la educación, las prácticas educativas, entre otras.

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

Jesús Carlos Guzmán,
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda,
Ramón Larrauri Torroella y José A. López

CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Es innegable que los cambios en los paradigmas económicos, políticos, sociales y tecnológicos han influido, en nuestra sociedad, de manera decisiva en el campo de la educación. Tanto las tendencias crecientes de mundialización como los acuerdos comerciales signados por nuestro país durante las pasadas décadas han dado lugar a la necesidad de homogeneizar los procesos educativos así como de garantizar una adecuada formación en los educandos, de tal forma que les permita desempeñarse exitosamente en los nuevos mercados laborales cada vez más demandantes y competidos.

En este sentido, además de garantizar una fuerza laboral flexible y adaptable rápidamente a estos cambios, tanto los esfuerzos gubernamentales y de instituciones —como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)— como la influencia de intelectuales y expertos nacionales e internacionales a través de sus acciones de asesoría y publicación académica en materia educativa, están encaminados a lograr una adecuada cohesión social vía la

promoción de la democracia así como la reducción de las inequidades sociales y el alivio de la pobreza.

Por todo lo anterior, las instituciones educativas requieren realizar esfuerzos continuos encaminados a garantizar una educación de calidad que prepare a sus futuros ciudadanos para contribuir al logro de los objetivos futuros de una nación.

Sin embargo, es pertinente señalar que la evaluación en la educación es actualmente un campo complejo y polémico cuya práctica crea resistencia por parte de las organizaciones y es considerada más una estrategia para condicionar y controlar que para transformar y retroalimentar los procesos y prácticas educativas. A pesar de ello, la evaluación ha tomado, en la década de los noventa, una relevancia particular y significativa como elemento sustantivo de la eficiencia y eficacia escolar propiciando, entre otras cosas, el surgimiento de entidades de acreditación de planes y programas educativos como estrategias no sólo para incrementar la calidad de las organizaciones educativas sino también, como mecanismo a través del cual las organizaciones tienen acceso a fuentes de financiamiento diferentes a las tradicionales.

TIPO DE DOCUMENTOS ANALIZADOS

El trabajo presenta *análisis de la* producción realizada en México en el campo de la evaluación curricular en la década de los noventa. El acopio de la información incluyó la que se tuvo acceso a nivel nacional sobre ponencias, revistas, tesis, libros, documentos de circulación interna y de planes y programas para apoyo de procesos de evaluación y acreditación. Es de resaltar que en esta ocasión se trató de abarcar a diferentes tipos de documentos incluyendo los institucionales y no sólo los de tipo académico (ponencias, libros, tesis, etcétera).

En total, se analizaron 155 documentos. De este grupo, es importante señalar que casi 60% de los trabajos identificados —66 ponencias (42.6%) y 24 artículos (15.5%)— son productos y esfuerzos de los investigadores a través de congresos y revistas académicas. Este dato refleja no sólo la importancia que los congresos y las publicaciones tienen en el desarrollo de la evaluación curricular en México sino que, además, refuerza la necesidad de estimular en el país tanto la realización de congresos como el incremento en el número de revistas de difusión y publicación académica. Los documentos restantes se distribuyen entre 23 tesis de posgrado (14.8%), 23 documentos para la evaluación y acreditación de planes y programas (14.8%), 14 libros (9%) y 5 documentos de circulación interna (3.2%) (cuadro 1).

CUADRO 1
DOCUMENTOS ANALIZADOS EN EL CAMPO
DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Tipo de documento	Cantidad	%
Ponencias en congresos	66	42.6
Artículos en revistas	24	15.5
Tesis de posgrado	23	14.8
Libros	14	9.0
Evaluación de planes y programas con propósitos de acreditación	23	14.8
Documentos de circulación interna	5	3.2
Total	155	100.00

El estudio realizado es tanto cuantitativo como cualitativo. Describe y analiza, a través de los materiales identificados, los principales y más sobresalientes aportes en el campo de la evaluación curricular, por lo que se constituye en sí mismo una metaevaluación, entendida como una evaluación de la evaluación para asegurar su calidad, ya que: “entre otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando” (Stufflebeam, Khinkfield, 1985/1993).

Dado que el análisis que aquí se ha realizado se hace a partir del establecimiento de cuatro ejes con un consenso al interior del grupo de trabajo sobre los indicadores en cada uno de ellos, podemos considerar que el trabajo es entonces, en sí mismo, un intento de juzgar la producción realizada en nuestro país sobre la evaluación curricular.

Dado que durante la década se identificaron una gran variedad de experiencias y aportaciones al campo de la evaluación curricular, el grupo de trabajo se apoyó en la definición de De Alba (1991) quien la conceptualiza como un constructo para el análisis y clasificación de la información colectada. Para esta autora, la evaluación curricular es un proceso de reflexión, análisis crítico y síntesis valorativa, que por su naturaleza es compleja, pero que permite conocer, comprender y valorar el diseño, la estructura y el desarrollo de una propuesta curricular.

CRITERIOS PARA LA INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN DE TRABAJOS

Para optimizar el esfuerzo de análisis y discusión al interior del grupo de trabajo, éste procedió a establecer algunos criterios para la inclusión o exclusión de los documentos localizados mismos que se desarrollan a continuación:

Como criterios de inclusión se consideraron trabajos cuya finalidad principal fuera averiguar los efectos de las acciones de un plan de estudios; que incluyeran el análisis de la práctica educativa (si su propósito era averiguar sus efectos en el logro de los objetivos curriculares); que contrastaran los resultados educativos con las metas y fines curriculares; también se incorporaron trabajos sobre el seguimiento de egresados (si éstos buscaban la retroalimentación al currículo); esfuerzos para medir el grado o el nivel de satisfacción de los receptores de un programa de estudios; documentos cuyo interés fuera evaluar las metodologías o los modelos de evaluación curricular. También propuestas de métodos, teorías y técnicas para realizar la evaluación curricular; así como los estudios orientados al análisis de los factores y elementos curriculares (docentes, alumnos, directivos) cuando el fin fuera ahondar en el conocimiento de los efectos curriculares. Finalmente, se incluyeron estudios para evaluar políticas o proyectos institucionales con referencia al currículo en su concepción de plan o programa de estudios; análisis para contrastar la congruencia y coherencia interna y externa de los planes y programas estudios e investigaciones para valorar la eficacia y eficiencia curricular.

Como criterios de exclusión, el equipo decidió no considerar estudios para evaluar los resultados de un curso o programa extra curricular (educativo o laboral); esfuerzos de evaluación de software o de programas educativos asistidos por computadora; trabajos que abordaron la evaluación de los alumnos o maestros sin relacionarse con sus repercusiones curriculares; estudios de evaluación de políticas o proyectos institucionales sin ninguna referencia al currículum; documentos que enfatizaron la formación y la práctica docente sin referencia explícita al mismo; documentos para evaluar el impacto de un proyecto o programa específico del tipo de los que realizan el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) o el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA); trabajos realizados para probar la validez de los instrumentos de evaluación, o diagnósticos sin un claro referente curricular y finalmente, estudios de trayectorias escolares cuando su objetivo no era verificar el impacto de los planes y programas de estudio.

Para analizar la evaluación curricular en la década de los noventa este documento se integra en seis apartados: el primero constituido por ésta

contextualización, en los cuatro siguientes aparecen los resultados de cada uno de los ejes de análisis utilizados y en el sexto se presentan las conclusiones.

METODOLOGÍA DEL TRABAJO

En la etapa inicial del trabajo, el equipo consideró las aportaciones obtenidas a esa fecha para realizar una revisión teórica y conceptual. Posteriormente, a partir de un análisis general de los documentos disponibles en ese momento, se seleccionaron los ejes de análisis, mismos que una vez refinados se aplicaron a la producción de los noventa sobre la evaluación curricular. Para el establecimiento de los ejes, se tomó muy en cuenta que éstos fueran lo suficientemente amplios para que pudieran abarcar e incluir la diversidad y riqueza de los documentos localizados respetando así, la dinámica natural que caracterizó al campo en la década. Es decir, se buscó que los ejes fueran lo suficientemente incluyentes como para dar cuenta de las características y modalidades de la producción encontrada.

Con estas consideraciones los ejes utilizados para el análisis fueron los siguientes: 1) datos generales, 2) tipo de producción y campos temáticos, 3) orientaciones metodológicas y 4) contrastes: continuidades y rupturas.

Primer eje: datos generales

Describe y analiza de manera cuantitativa los resultados encontrados en los documentos revisados a nivel nacional (ponencias, revistas, libros, tesis, documentos internos producidos por las instituciones educativas para apoyar los cambios curriculares, evaluación de planes y programas con propósitos de evaluación y acreditación). Asimismo, permite tener un panorama general y concreto de las características de los trabajos realizados en el campo de la evaluación curricular. Los indicadores utilizados para describir los documentos fueron los siguientes: nivel educativo, año de publicación y disciplina/carrera.

Segundo eje: tipo de producción y campos temáticos

En este apartado se consideraron como indicadores comunes tipo de producción y campo temático. Respecto al primero, se tomó en cuenta al carácter que asume el propósito o finalidad del trabajo analizado. En ese sentido se consideraron reportes de investigación, de intervención, reflexiones críticas, ensayos con referente teórico, propuestas prácticas. El

segundo, consideró el carácter asumido de la evaluación curricular en cada trabajo; por lo tanto, ahí se incluyeron las propuestas de modelos o metodologías para realizar la evaluación curricular, así como las conceptualizaciones y las metaevaluaciones.²⁰

Tercer eje: orientaciones metodológicas

De los documentos identificados, se observó que no todos tienen una amplia discusión de los marcos teóricos correspondientes por lo que, el equipo tomó como referencia la revisión de la orientación metodológica de la literatura analizada. Ahí se examinaron las diferentes estrategias de evaluación curricular que sirvieron de marco para desarrollar los trabajos sobre este campo. Los indicadores utilizados fueron: el enfoque o marco teórico de la evaluación curricular, los instrumentos con los cuales es realizada la misma y los autores

Cuarto eje: contrastes, continuidades y rupturas

Finalmente, este eje permitió establecer una comparación de la producción realizada en las décadas de los ochenta y los noventa. A través de los análisis correspondientes, el grupo de trabajo identificó los avances y retrocesos que en materia de evaluación curricular se han tenido. Los indicadores comunes utilizados fueron los siguientes: congruencia, continuidad, avances y logros, retrocesos y/o rupturas.

Una vez que se han definido y precisado cada uno de los ejes, es conveniente comentar sobre los componentes predominantes en que se clasificaron los trabajos.

CLASIFICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Sobre las ponencias

Se analizaron las 66 ponencias presentadas en seis eventos: los cuatro congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa celebrados en el

²⁰ También se consideró que en el concepto de “evaluación curricular” caben diferentes orientaciones en los dos términos que lo componen, así la evaluación puede ser asumida como medición o como valoración cualitativa para la toma de decisiones; en tanto que el currículo se puede asumir como producto, proceso, práctica social y educativa o resultado de las políticas educativas.

periodo analizado (1993, 1997, 1999 y 2001), uno realizado por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en Villahermosa en 1994 y otro organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) denominado VI Encuentro de unidades de planeación, cuyas memorias fueron publicadas en 1990. En los eventos organizados por la UNAM y por la UJAT, aunque los participantes fueron en su mayoría integrantes de estas instituciones también se invitaron a expertos externos, sin embargo una característica de ambos —a diferencia de los organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa— fue que no hubo un proceso de selección por medio de un arbitraje. En los congresos convocados por el COMIE, las ponencias fueron evaluadas por un comité científico, donde cerca de la mitad fueron rechazadas. Además fueron nacionales ya que los trabajos participantes los realizaron investigadores de diferentes instituciones educativas del país. Un hecho a destacar es que en los cuatro congresos del COMIE se presentaron 80 trabajos sobre la temática curricular, de los cuales 34 (42.5%) correspondieron a la evaluación; siendo, por lo tanto, éste el subtema predominante en las ponencias analizadas sobre el campo curricular en la década.

Sobre los artículos en revistas

De los 32 artículos que inicialmente por su título habían sido considerados como parte de la temática de evaluación curricular, se descartaron ocho que al revisarse no cumplían alguno o algunos de los criterios de inclusión establecidos. Así la muestra final fue de 24 artículos que representan 16% del total sobre investigación del currículum publicados en revistas.

Sobre las tesis

A pesar de que se envió una invitación a las instituciones de educación superior del país y a los posgrados en educación que se encuentran registrados ante el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para que enviaran su producción en este campo de conocimiento, se reunieron un total de 23 tesis de posgrado, ellas provienen de 11 programas de maestría ubicados en el Distrito Federal y ocho estados de la república mexicana: Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Guerrero, Tabasco, Morelos, Sinaloa y Baja California. Se reconoce que este número es limitado; sin embargo, representa las características con las que se ha trabajado la evaluación curricular en las tesis. Es de llamar la atención que las mismas corresponden al nivel de maestría, no habiéndose encontrado tesis de evaluación curricular de doctorado. Se

identifica además que en dos tesis de maestría realizadas sobre el tema, las autoras cambiaron de orientación al realizar su tesis de doctorado.

Sobre los libros

Se reunieron un total de 14 libros que abordaran el tema de la evaluación curricular ya sea como tema esencial de la obra o como capítulo. Se reconoce que no se tuvo acceso a las obras producidas en todos los estados debido, principalmente, a limitaciones geográficas. En este sentido, se pudieron reunir los libros de circulación nacional y los producidos en las IES a las que se tuvo acceso durante la realización de este trabajo.

Sobre la evaluación de planes y programas con fines de acreditación

Se analizaron 23 documentos, que si bien tienen un gran valor al interior de la institución que los generó, no pretenden la discusión directa de los marcos en los que se desenvuelve pero que, sin lugar a dudas, son trabajos que impactan la calidad y efectividad de los programas curriculares de las instituciones educativas mexicanas permitiendo, adicionalmente, el acceso a fuentes de financiamiento diferentes a las tradicionales.

En la década bajo escrutinio resalta el surgimiento, a nivel nacional e internacional, de instancias y organismos certificadores y evaluadores cuya misión fundamental es promover la creación de estándares deseados de desempeño que aseguren y promuevan el establecimiento de funciones de asesoría, evaluación, dictaminación y acreditación ya sea institucional o bien de programas. Ejemplo de ello son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); y otros a nivel internacional como es el caso The Council for Higher Education Accreditation (CHEA) en Estados Unidos.

Sobre los documentos internos producidos por las instituciones educativas para apoyar los cambios curriculares

Se pudieron reunir cinco documentos de circulación interna que muestran las acciones que se están realizando en las IES en el campo de la evaluación curricular para apoyar sus transformaciones. Aunque el número es mínimo, son muy significativos ya que se constituyen un reflejo de la dinámica curricular desarrollada en las instituciones.

Para dar cuenta cabal de lo obtenido al aplicar los ejes, se hará tanto un análisis general de lo encontrado al integrar todos los documentos pero también se destacarán las diferencias y particularidades de cada uno de ellos.

EJE UNO: DATOS GENERALES

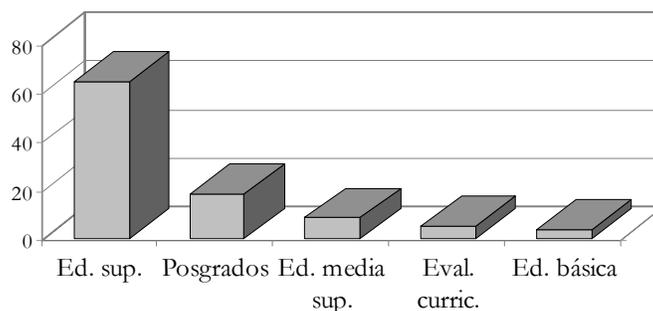
Como se mencionó en un principio, entre ponencias, artículos, tesis, libros y documentos de evaluación institucional y de circulación interna, se analizaron en total, 155 documentos.

Para analizar las características de los trabajos, empezaremos ubicando el **nivel educativo** donde se generaron. La gran mayoría de los trabajos 100 (64.51%) correspondieron a la educación superior; si además añadimos los 28 (18.06%) realizados en los posgrados encontramos que 128 (82.57%) de ellos se ubicaron en estos dos niveles. Dentro de la educación media superior se cuenta con 13 trabajos (8.39%). Se encontraron 8 (5.16%) que abordan la evaluación curricular de manera general. Por último, 6 (3.87%) de educación básica. La información anterior, nos indica que la evaluación curricular esta enfocada esencialmente en los niveles postbásicos, resultado que coincide tanto con los trabajos encontrados sobre la temática curricular, como de la investigación educativa en su conjunto (De Hoyos, 1981; Galán, 1995), situación que no ha variado desde los ochenta. Por lo que toca a la década analizada llama la atención que la educación tecnológica no esté representada en los estudios realizados y sea mínima la presencia del nivel básico (cuadro 2 y gráfica 1).

CUADRO 2
NIVEL EDUCATIVO

Nivel educativo	Frecuencia	%
Educación superior	100	64.6
Posgrados	28	18.1
Educación media superior	13	8.4
Evaluación curricular	8	5.2
Educación básica	6	3.9
Total	155	100.00

GRÁFICA 1
NIVEL EDUCATIVO (%)



En lo referente al **año de publicación**, se observó que en los años 1990 y 1997 hubo el mayor número de trabajos casi 50% del total; en 1994 y 2001 se distribuye 22.57%, teniendo que el 27% restante se ubica en diferentes años a lo largo de la década de 1990.

Para completar las presentaciones de los datos generales de los trabajos, a continuación se especifica su ubicación por **disciplina/carrera**. En este sentido, podemos decir que la gran mayoría de los trabajos correspondieron al campo de las ciencias de la salud (22%), seguidas por las de corte humanístico y educativo (20%). En tercer lugar, encontramos las de ciencias sociales y administrativas con 13 trabajos (13.68%) y se termina con aquellos que no especifican ningún área (23%). No quisiéramos dejar de resaltar que las disciplinas pertenecientes a las ciencias como la física, química, agropecuaria, matemáticas y la educación física en conjunto tuvieron una presencia de 21.32%. En el caso particular de las tesis se encontró que las áreas del conocimiento en donde se desarrollaron sobresalen biotecnología y ciencias agropecuarias con 31% cada una.

Sobre la obra editorial en el campo de la evaluación curricular, encontramos en México la edición de 14 **libros**. Aunque las editoriales utilizadas son diversas, destacan Trillas y Paidós, que publicaron 28.7%. El 71.3% restante, fue realizado por instituciones educativas o instancias relacionadas con el ámbito educativo. Al analizar el lugar de publicación de los libros se encontró que sigue predominando el Distrito Federal en donde se dio 78.7%. El 21.3% restante se ubica en tres estados del país: Estado de México; Colima, y Nuevo León con 7.1% cada uno. Se identificó que la producción en libros presenta diferentes características, predominando los de un autor (35.8%) seguido por los capítulos de un solo autor (21.4%).

Respecto a los trabajos de investigación de **tesis** con el propósito de la obtención de un grado académico, se revisaron 23 que proceden de posgrados ubicados en los estados de Sinaloa, Morelos, Puebla, Tlaxcala y Distrito Federal. Los años de realización de las mismas comprenden de 1993 al 2001. Se observó que durante la primera mitad de la década se encuentran ubicadas dos tesis (8%), mientras que de 1995 al 2001, se realizaron 21 que corresponden a 92% de las mismas. Todas se enfocan a trabajar la evaluación curricular en algún nivel educativo, centrándose la mayor parte (61%) en licenciatura.

También se identificó que las tesis se realizaron en 11 programas de maestría ubicados en 8 instituciones educativas del país. Se ubicó que el mayor número de tesis sobre evaluación curricular (7), fueron producidas en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, representando 31%. Le sigue la Universidad Iberoamericana, Golfo-Centro con 27% y la BUAP con 18%. En Puebla, la Universidad de las Américas y el Colegio de Posgraduados; la UNAM, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad Autónoma de Sinaloa, son las IES en donde se ubica 32% de las tesis restantes. Se destaca también que en los Programas de Educación Superior es en donde se realizan la mayoría de las tesis sobre evaluación curricular (45%).

La experiencia de evaluación curricular se desarrolló en el Distrito Federal (1) y en ocho estados: Puebla (9), Tlaxcala (4), Veracruz (3), Guerrero (1), Tabasco (1), Morelos (1), Sinaloa (1) y Baja California (1). Una tesis se realizó en dos estados Puebla y Tlaxcala.

De las 23 tesis estudiadas, 21 (91%) aplicaron algún tipo de instrumento o cuestionario para la captura de la información, y solo dos (9%) se basan en la realización de análisis y reflexiones teórico-metodológicas. Sugiriéndose así, el enfoque de realización de tesis con el mero propósito de obtención del grado académico y no a una preocupación de construcción del conocimiento directamente al campo de la evaluación curricular.

Finalmente, con la revisión de las 23 tesis procedentes de once programas de posgrado de la república mexicana, se da un panorama del tipo de trabajos que se están realizando en estos programas, identificándose que la evaluación curricular es un campo activo y definido por la naturaleza de los programas correspondientes para ser objeto de diferentes estudios dentro del ámbito educativo.

Adicionalmente, se reunieron cinco **documentos internos producidos por las instituciones educativas para apoyar los cambios curriculares** que desarrollaron cuatro instituciones de educación superior. Dos provienen de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) y uno de

cada una de las siguientes instituciones: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Universidad del Valle de México (UVM) y BUAP. En su análisis, se aprecia que los cinco documentos corresponden al ámbito de la educación superior; además, dos de ellos forman parte de proyectos de trabajo financiados por Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), lo que significa que responden a las políticas de la educación superior de la década. En cuatro de los cinco documentos se realiza un ejercicio de evaluación curricular. Como producto de esta evaluación, tres realizan propuestas de reestructuración curricular: UAT, UMSNH y BUAP. El documento desarrollado por la Universidad del Valle de México se refiere a un manual básico para la evaluación curricular. Este análisis nos refleja una mayor participación de las universidades estatales en la elaboración de documentos en forma institucional a diferencia de los documentos realizados en proyectos de tesis.

Las instituciones de educación superior apoyaron sus procesos de transformación curricular en trabajos con enfoque sistémico de evaluación y buscaron propiciar una cultura sobre este tema entre sus profesores. Aunque es mínimo el número de documentos recopilados, éstos muestran un panorama general de la dinámica que caracterizó a las IES durante la década de los noventa en México.

Finalmente, el grupo de trabajo identificó 23 documentos de **evaluación de planes y programas con propósitos de evaluación y acreditación**. A través de ellos se constató que durante la década de los noventa —ampliando lo sucedido en los ochenta— las instituciones educativas intensificaron sus actividades curriculares reflejándose, principalmente, en procesos de evaluación y reestructuración curricular. Las actividades de este ámbito de la evaluación y acreditación de planes y programas se realizaron, sobre todo, como parte de las políticas educativas emanadas del gobierno federal y como una estrategia para acceder a fuentes de financiamiento diferentes a las tradicionales. En este apartado, es importante señalar que se considera que la producción —en cantidad y calidad— supera en mucho a la recopilada en este ejercicio, ya que en muchos casos, no se pudo acceder a los reportes de evaluación correspondientes porque la institución consideró que son de carácter confidencial e interno.

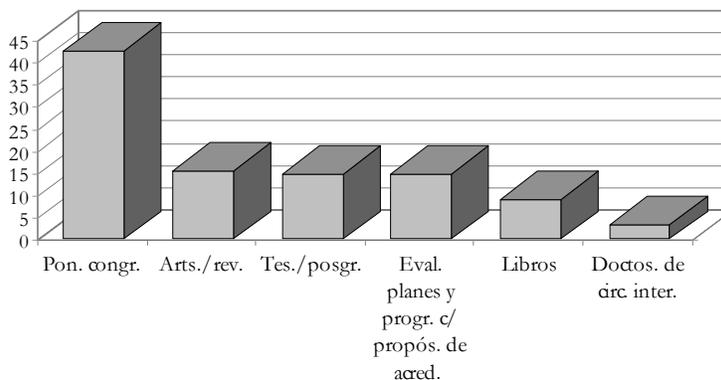
Con la información disponible, se procedió a revisar un documento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior del 2001, otro del Instituto de Postgrado del Centro de Estudios Universitarios denominado *Guía para el diseño y rediseño curricular de los planes y programas de estudio del CEU*, uno más de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS) de 1994, que forma parte de una investigación presentada en un

congreso en donde se busca proponer un modelo de evaluación y acreditación específico para este tema; diez documentos de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior que abarcan de 1994 al 2001 y que se orientan a la evaluación y acreditación del programa académico y 13 modelos de evaluación curricular de universidades afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) de 1990 y 1995, que se enfocan a la evaluación y acreditación del modelo educativo de la institución como un todo.

CUADRO 3
TIPO DE PUBLICACIÓN

Tipo de publicación	Frecuencia	%
Ponencias en congresos	66	42.6
Artículos en revistas	24	15.5
Tesis de posgrado	23	14.8
Evaluación de planes y programas con propósitos de acreditación	23	14.8
Libros	14	9.0%
Documentos de circulación interna	5	3.2
Total	155	100.00

GRÁFICA 2
TIPO DE PUBLICACIÓN (%)



EJE DOS: TIPO DE PRODUCCIÓN Y CAMPOS TEMÁTICOS

Se presentan aquí los rasgos más importantes de los documentos sobre evaluación curricular en cuanto al tipo de producción realizado, los campos temáticos que abordaron y se termina interrelacionando los distintos tipos de evaluación con las variadas concepciones de currículum.

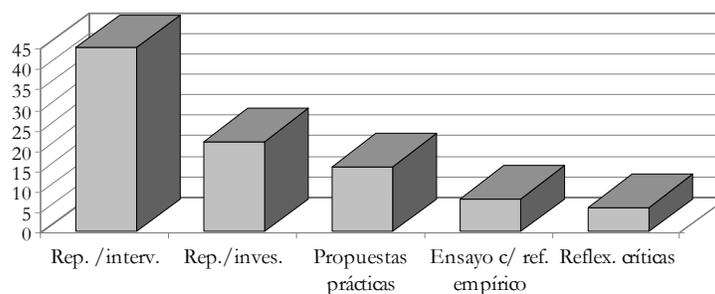
Tipo de producción

El total de documentos recopilados fue de 155 de los cuales 74 (48%) constituían reportes de intervención; 34 (22%) más se ubicaron como reportes de investigación; 25 (16%) fueron propuestas prácticas; 13 (8%) ensayo con referente empírico y finalmente, 9 (6%) fueron reflexiones críticas.

CUADRO 4
TIPO DE PRODUCCIÓN

Tipo de producción	Cantidad	%
Reportes de intervención	74	48.0
Reportes de investigación	34	22.0
Propuestas prácticas	25	16.0
Ensayo con referente empírico	13	8.0
Reflexiones críticas	9	6.0
Total	155	100.0

GRÁFICA 3
TIPO DE PRODUCCIÓN (%)



A partir de estos datos es posible aseverar que la actividad evaluativa la constituyen los reportes de intervención, seguida por las investigaciones propiamente dichas; ambas suman 70% de los trabajos recopilados, lo que implica que los otros rubros están escasamente representados.

Lo anterior demuestra que esta actividad tiene un carácter práctico que gira sobre todo por la necesidad que tienen las instituciones educativas de responder al cúmulo de demandas que reciben entre las que destaca la de evaluarse. Por ello, fue común encontrar sobre todo en los documentos institucionales, que su metodología está enfocada a mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos a través del contraste entre el deber ser —plasmado en los contextos para la evaluación— y la realidad institucional donde se insertan. Los estándares funcionan como marcos referenciales que explicitan los contextos, conceptos, criterios, indicadores y parámetros que fueron la guía de los procedimientos de evaluación de los planes y programas.

Por otro lado, se desea resaltar la importante disminución de la presencia de los proyectos de evaluación que antes era muy común encontrar en este campo. Como ejemplo daremos el caso de las ponencias donde uno de los criterios para aceptarlas en los congresos del COMIE, es que fueran resultados de investigaciones ya sea terminadas o en curso, no aceptándose sólo el plan; quizá en los otros rubros hubo criterios similares. Otro punto digno de mención es que de los documentos estudiados hay pocas reflexiones o análisis teóricos sobre la evaluación curricular, ya que constituyeron 6%, lo que será analizado con mayor detalle más adelante.

Campos temáticos

Se refieren al tema o tópico estudiado en concreto, de acuerdo con lo encontrado el más abordado fue el **desarrollo y aplicación de modelos y métodos**, que tuvo una presencia abrumadora, 81% de los trabajos, seguido muy de lejos por las conceptualizaciones con 15% y con una mínima presencia las metaevaluaciones o la evaluación de la evaluación con 4%. Los datos anteriores reafirman lo antes aseverado de que la evaluación tiene un carácter básicamente aplicativo y que, salvo algunos autores plenamente identificados, fueron escasos los documentos que analizaron teóricamente el término.

Sobre el campo temático **aplicación de los modelos y métodos evaluativos**, lo reportado en las ponencias nos indica, en primer término, que los trabajos mostraron diferentes énfasis en los temas abordados a lo largo de la década estudiada. Así, al inicio, los autores no hacían una clara

distinción entre las bases conceptuales y metodologías de la evaluación curricular que guiaban su trabajo y el objeto evaluado, ya que por lo regular hacían mucho más énfasis en este último. Describiendo por ejemplo por qué debiera cambiarse el currículum de una carrera, pero no dando igual espacio a los marcos teóricos de la evaluación; por lo tanto, en los estudios se mezclaban el medio (la evaluación) y el fin (averiguar los efectos curriculares); sin que se distinguiera una de otra. Igualmente fue evidente en el periodo estudiado que buena parte de los trabajos tuvo como meta analizar la eficacia curricular por medio de verificar en particular la congruencia interna de los planes y programas de estudio. Por eso varias ponencias reportan incoherencias entre las asignaturas, materias cargadas de contenidos y, en este caso, fue reiterada la detección de incongruencias entre el currículum formal y el vivido o entre lo que la institución plantea y lo que los estudiantes demandan. Varios de los autores aseveran que realizar la evaluación curricular es una tarea particularmente compleja y difícil; así como lo contraproducente que resulta querer efectuarla sin la anuencia de los académicos.

Fue evidente también constatar cómo al final de la década hubo apariciones de nuevas propuestas metodológicas para efectuarla. Así como la presencia constante de los estudios de seguimiento de egresados. De la misma manera surge como un tema importante la identificación de las opiniones y valoraciones de los agentes curriculares (alumnos y maestros) sobre el servicio educativo recibido. Finalmente se observa, sobre todo en el último evento analizado, el congreso de Manzanillo (2001) que ahora los estudios son más concretos y específicos y no tan generales como los del inicio de la década. No obstante, aunque han disminuido se siguen abordando los mismos temas presentes desde los ochenta.

Como conclusión general de lo reportado en las ponencias sobre los resultados encontrados por las evaluaciones, se puede decir que, a pesar de los indudables avances y mejor conocimiento de lo que sucede en nuestras instituciones educativas, seguimos arrastrando muchos de los problemas denunciados desde hace décadas; como la presencia que, pese a todas las críticas, todavía mantienen las formas tradicionales de enseñanza mismas que propician un aprendizaje superficial en la mayoría de los alumnos.

Con respecto a los artículos de revista, lo que reportan es la propuesta de diferentes técnicas y procedimientos para verificar y validar las modificaciones curriculares (Álvarez, 1994). Se habla también de que para la evaluación y estructuración curricular, se debe tomar en cuenta las condiciones históricas e institucionales y no sólo pretender revisar los contenidos de las asignaturas o los objetivos generales de los programas de

estudio (Luján, 1995). Hay, sobre todo en los artículos, reportes de experiencias evaluativas en distintas instituciones y carreras, como en la UNAM, donde se dice que las mismas debieran de considerar las particularidades de cada facultad o escuela (Marín, 1992). Las aplicaciones de modelos se refieren a carreras como enfermería (Piña, 1997), o del programa de Primaria Intensiva para Adultos, que lo hicieron para detectar oportunamente fallas y deficiencias curriculares y tomar las medidas conducentes para planear a largo plazo (cinco años) y mejorar su interrelación con su contexto (Márquez, 1998).

Hubo otra con respecto a los posgrados (Cassigoli, 1993). Se presentó el reporte de una experiencia de evaluación curricular elaborada por un grupo de maestros de educación media, quienes consideran que se propició una construcción colectiva para generar cambios de fondo en la tarea educativa (Castañeda, 1992); así como de la aplicación de un modelo de evaluación curricular en educación matemática que según los autores trascendió el mero estado contable de los elementos de un plan de estudios (Salcido, 1990). Igualmente se describe un estudio de tipo cualitativo que evaluó el proceso de aplicación del plan de estudios en los programas de posgrado de la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (Ruiz, 1990). Así como la descripción de los resultados de un análisis curricular que con sentido crítico y desde la lógica de la secuencia, continuidad e integración como factores del diseño curricular permitieron revisar las relaciones entre objetivos y propósito de una carrera de letras españolas (Ortiz, 1991) y la aplicación de un modelo para revisar los programas de una licenciatura (García, 1997).

En varios artículos se discutió también la necesidad de considerar a la evaluación dentro de una cultura *ex-profeso* superando el uso exclusivamente administrativo actualmente vigente, por otro que la impulse al rango de práctica académica bajo el control de los docentes y orientada a mejorar la calidad de la educación (Castañeda, 1992; Rivera, 1995).

Por otra parte, en las tesis se tocaron básicamente seis grandes aspectos que se caracterizan por ser variados y apoyarse en diferentes enfoques. Los más abordados fueron los internos del plan de estudios (congruencia, continuidad, integración, vigencia y secuencia lógica), ya que 15 tesis los abordaron (Ruiz, 1993; Luna, 1994; Méndez, 1995; Valle, 1996; Estrada, 1996; Navarro, 1997; Aguilar, 1997; Gallardo, 1997; Tabe, 1998; Pérez, 1998; Fócil, 1999; Jiménez, 2000; Zurita, 2000; Pérez, 2001; y López, 2001); 14 analizaron el plan de estudios considerando su interrelación con las variables institucionales, como son los profesores, alumnos, normatividad, infraestructura, investigación o administración (Ruiz, 1993; Aguirre, 1995;

Méndez, 1995; Valle, 1996; Estrada, 1996; Navarro, 1997; Gallardo, 1997; Orduña y Aguilar, 1998; Zurita, 2000; Jiménez, 2000; López, 2001; Meléndez, 2001; Olea, 2001; Gómez, 2001); 9 estudiaron el perfil de egreso y el egresado en su inserción con el mercado de trabajo (Ruiz, 1993; Méndez, 1995; Valle, 1996; Navarro, 1997; Gallardo, 1997; Pérez, 1998; Fócil, 1999; Jiménez, 2000; y López, 2000). Estas tres orientaciones fueron las predominantes y algunas de las tesis tocaron varias simultáneamente. Los aspectos menos abordados fueron: las etapas del proceso administrativo aplicado al plan de estudios en tres (Aguirre, 1995; Navarro, 1997; y Teutli, 2001), una sobre la disciplina del programa evaluado (Miranda, 2000) y otra acerca de los objetivos de investigación del plan de estudios (Villagómez, 2000).

En relación con los libros, se aprecia una tendencia importante por desarrollar y/o aplicar propuestas de evaluación curricular, surgiendo una gran variedad de alternativas para quienes deseen realizar este tipo de trabajos en las instituciones educativas. En este sentido se encuentran las aportaciones de Díaz Barriga Arceo, *et al.* (1990), Díaz Barriga Arceo (1993/1997), De Alba y González (1997), Ruiz (1998), Fernández y Livas (1999), Larrauri (2000) y Glazman (2001).

En los documentos internos se identifica una influencia muy marcada de las propuestas de Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga Arceo para la evaluación y la reestructuración curricular. Se reconocen como tendencias a evaluar la eficiencia del currículo a través de los logros obtenidos por los estudiantes y su inserción en el mercado laboral. Se aprecia también una orientación a evaluarlo en su connotación de plan de estudios a través de su vinculación con las variables institucionales y los elementos internos del mismo, resultado que coincide tanto con lo encontrado en las ponencias como en las tesis. El objetivo principal de la evaluación curricular en este tipo de documentos continúa siendo la modificación curricular.

Lo anterior significa que estos trabajos se insertan en los procesos de evaluación y acreditación de programas académicos de educación superior y con los mismos se trata de responder a las políticas emanadas del gobierno federal. De igual manera, en los documentos producidos por las instituciones de educación superior, fue posible identificar el predominio del concepto de currículo como plan de estudios y en sus valoraciones cualitativas.

Resalta el hecho de que estos trabajos se produjeron como parte de la influencia de las políticas educativas generadas a nivel nacional en México, pues se consideran vinculados con los proyectos institucionales en donde la evaluación curricular ha sido un elemento central de los procesos desa-

rrollados en el país durante esta década, principalmente en el nivel superior. De esta forma, en su gran mayoría los documentos institucionales analizados toman como marco de referencia para sustentar la evaluación las recomendaciones emanadas del programa de modernización educativa.

En los documentos de evaluación de planes y programas para la acreditación se describe la realización de la misma mediante metodologías propias que constituyen una guía para realizarla. En ellas se establecen los criterios que ayudan a normar los juicios del comité evaluador de programas, sobre todo cuando la institución no tiene bien establecidos los lineamientos que permitan la interpretación de un determinado programa. La evaluación propiamente es de tipo cuantitativo en función de un enfoque de procesos que busca medir los resultados de los mismos; aunque algunos comités durante sus visitas de evaluación elaboran juicios de carácter cualitativo sobre aspectos de la cotidianeidad institucional que no es posible medir y/o verificar a través de documentos.

Prevalece la idea de una evaluación curricular vista desde un enfoque de la mejora continua de los procesos, en donde la cultura de excelencia y de calidad total se hace presente a niveles discursivos que buscan homogeneizar la calidad educativa a través de la certificación y acreditación de las instituciones, los programas y los egresados.

Como resumen del tipo de temas donde se aplicaron los modelos y metodologías encontramos que tuvo una presencia importante la revisión de la coherencia interna de los planes y programas de estudio, así como el reporte de distintas experiencias evaluativas efectuadas en las instituciones educativas, principalmente de educación superior.

El segundo campo temático referente a las **conceptualizaciones** sobre la evaluación y el currículum que, como se mencionó, constituyeron 15% de los documentos, ha sido abordado particularmente en los libros. Así Díaz Barriga (1995), reconoce que existen cuando menos siete concepciones del currículum. Hay tres obras: De Alba (1991), Díaz Barriga (1995) y Díaz Barriga (1996/2001), que aportan los fundamentos teóricos y epistemológicos para comprender el proceso de evaluación curricular. Otras se basan en orientaciones conceptuales del campo y propician la comprensión teórica del mismo. Además, las obras de Hernández y Carlos (1993), Díaz Barriga (coordinador) (1995) y Casarini (1997), concentran, analizan y debaten las percepciones de diferentes autores sobre el campo de la evaluación curricular.

Ruiz (1998) define al currículum en tres dimensiones: como producto, proceso y práctica social o educativa. Como producto es sinónimo de plan de estudios, ya que es el resultado de un proceso de planeación, es un docu-

mento que contiene los fines y propósitos educativos, conformado por una selección y organización de contenidos, por las tareas académicas por realizar y por el sistema de evaluación. En su concepción de proceso se refiere a la puesta en práctica curricular, es el “vivido” o “real”. Finalmente como práctica social y educativa se refiere a la necesidad de caracterizarlo desde el punto de vista crítico, las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, reflejadas en la manera de actuar, formas de pensamiento e intereses de los actores de la vida educativa.

Considerando estas definiciones se puede decir que predomina en los libros el concepto de currículo como proceso, en las obras cuyo objetivo es delimitar el campo de estudios (De Alba (1991), Díaz Barriga (1995), Díaz Barriga (1996/2001). Glazman (2001) se ubica en una concepción mixta al considerar al currículo como plan de estudios, como proceso y como práctica social y educativa.

De la misma forma diversos autores reconocen que el término de evaluación curricular se ha integrado a partir de la vinculación de dos conceptos muy amplios y complejos: evaluación y currículo De Alba (1991), Díaz Barriga (1995), Díaz Barriga (1996/2001) y Ruiz (1998) se planteaban hasta el siglo XIX en términos de examen y plan de estudios (Díaz Barriga, 1995); sin embargo, estas nociones se han transformado de acuerdo con las diferentes circunstancias e influencias que han tenido lugar en el campo educativo. Este autor llama la atención al hecho de que la evaluación históricamente tuvo su origen en la influencia directa de la industrialización, en donde el control era considerado como elemento importante para identificar la eficiencia de la productividad en la fábrica, manifestado en la administración científica del trabajo propuesto por Taylor en 1911 y sistematizada y presentada más tarde por Fayol en 1918 como una de las etapas del proceso administrativo.

A la luz de los planteamientos anteriores, se realizó un análisis de la producción encontrada en la década sobre este tema. En las ponencias, en el primer evento considerado —efectuado en 1990— se identificó que todavía resonaban los ecos de algunos de los debates de los ochenta, como la discusión sobre las diferentes maneras de concebirla (Díaz Barriga, 1990 e Ibarrola, 1990) o la pugna entre las distintas metodologías (cuantitativas y cualitativas) para realizarla (Díaz Barriga, 1990). Es de resaltar la autocrítica realizada por Galán (1990) a su propuesta elaborada junto con Marín, que tan influyente fue durante los ochenta, al calificarla de “ingenua e idealista porque no contempló muchos de los elementos que tienen lugar en las instituciones” (p. 39). Otro análisis conceptual fue realizado por Bertha Orozco (1994) para quien el problema de la evaluación curricular consiste

en que se le utiliza como un mecanismo de control “para introducir el proyecto de universidad productivista, pragmatista científicista y selectiva” (pág. 25). Planteó que la evaluación curricular es diversa, con una gran riqueza y heterogeneidad, pero que ha pugnado por una configuración discursiva contingente. Es decir, ella debe definirse no apriorísticamente sino partiendo del contexto e historia de los participantes. Propuso la construcción de nuevas categorías conceptuales para superar las limitaciones de los enfoques sistémicos y críticos.

En los artículos de revistas que abordan la conceptualización de la evaluación curricular, uno de ellos, revisa la situación actual y la problematización conceptual del campo en la perspectiva de la década de los noventa (Orozco, 1994a). Otro plantea los planos en los que puede entenderse la evaluación curricular la cual, se afirma, debe verse como parte del quehacer social atendiendo a la orientación desde la cual se diseñó el currículum, pero también al contexto educativo y social donde se desenvuelve la institución, (Carrillo, 1990). También se encontró uno que desarrolla una panorámica de la evolución de los planteamientos de la evaluación curricular en Estados Unidos, tanto por su condición de país de origen como por su influencia en el nuestro, su principal aportación es la presentación de los núcleos conflictivos actuales en los procesos de la evaluación del currículum (Díaz Barriga, 1995) y otro que señala la especial relevancia que la evaluación curricular ha adquirido para la formación profesional en virtud de la comercialización de los servicios profesionales definidos en el Tratado de Libre Comercio (Marín, 1994).

Finalmente, aparecen los que proponen la recuperación de la heterogeneidad, la diferencia, la dispersión y la fragmentación de los procesos curriculares para superar los logros alcanzados por las propuestas trabajadas en los años ochenta (Orozco, 1994b y Castañeda, 1991), en este caso, los autores proponen la posibilidad de convertir la evaluación curricular en un espacio propicio que permita que los maestros investiguen a su propia práctica

Fueron dos las tesis que tocaron este tema, Olea (2001) hace un análisis de las políticas nacionales e internacionales que inciden en la acreditación de los programas de estudio, en concreto las que se aplican en la carrera de ingeniería de la BUAP; por lo tanto propone nuevos elementos y criterios para realizar este proceso. La segunda elaborada por Gallardo (1997), realiza un análisis con acercamiento hermenéutico de los procesos y productos del currículum del bachillerato de la UAS de 1978 a 1984, reflexionando sobre los momentos que influyeron y dieron sentido a la construcción curricular y al deber ser de la propuesta.

Las posturas anteriores destacan que en el currículum se establecen las visiones dominantes sobre los fenómenos político, económico, social y cultural y cómo se traducen en la escuela, la cual trata de legitimar el conocimiento escolar. Lo anterior sigue los planteamientos de Bourdieu, Bernstein, Stenhouse, Eggleston, Apple y Giroux (Díaz Barriga, 1995).

Un punto importante que se refleja sobre todo en los documentos internos y con fines de acreditación, es que está siendo cada vez más aceptada la reconceptualización del término evaluación curricular por el de evaluación de programas. Aun hay otros autores que van más lejos y lo redefinen como programa de formación de profesionales universitarios (Pacheco, 2000) o de docencia Glazman (2001).

Finalmente por lo que toca al tercer campo temático, la **metaevaluación**, que como se mencionó sólo fueron cuatro los documentos que lo abordan (dos ponencias y dos artículos de revistas). En las ponencias sólo se destaca la importancia de realizarla. Por lo que toca a los artículos de revista, uno describe lo sucedido al revisar las condiciones en que se evaluó la aplicación de un plan de estudios (Rivas, 1997), el otro analizó los instrumentos técnicos o metodológicos que deberían considerarse indispensables en toda evaluación de un programa de posgrado, haciendo una revisión crítica de los diferentes modelos y orientaciones teóricas, pero resaltando como indicador común en todas ellas, el papel de la investigación en el campo específico del programa en este nivel educativo (Soto, 1993).

Como resumen de los puntos principales de los campos temáticos se puede señalar que en la mayoría de los documentos están de acuerdo en considerar al proceso de evaluación desde una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa, en donde intervienen diferentes factores académicos, sociales y culturales. Igualmente concuerdan en que la tarea de evaluación curricular es un proceso complejo que demanda la intervención de diferentes estudios, factores y actores; por lo cual precisa del desarrollo de nuevas acciones concretas y proyectos específicos para realizarlo de manera fundamentada. Para hacerlo, sugieren tomar en cuenta el pasado, presente y futuro del proceso educativo. Finalmente, se destaca el hecho de que se está sustituyendo el término evaluación curricular por el de programa, situación que muy probablemente se generalizará.

Por otra parte, en los documentos antes descritos existe una clara tendencia a visualizar al currículum como un mecanismo que reproduce patrones sociales y culturales pero que, sus efectos, dependerán de la cantidad y calidad de las interacciones que se den en todo sentido de la institución educativa. De esta manera, encontramos el reconocimiento de la importancia de todos aquellos agentes externos al sistema que anterior-

mente se concebía como uno cerrado. Por otro lado, hay una constante alusión a los efectos en la educación de los acelerados cambios derivados de la globalización y de las modificaciones de paradigmas de nuestra sociedad y, por ende, se cuestiona la pertinencia de los actuales programas y enfoques curriculares para responder con eficacia en los nuevos contextos sociales

También se acepta que el proceso de evaluación curricular se ha constituido en un campo del conocimiento y de estudio independiente en las ciencias de la educación De Alba (1991) y Díaz Barriga (1995), lo que significa que es un ámbito disciplinar que ha generado conceptos propios y técnicas específicas para trabajar un determinado objeto del conocimiento (Díaz Barriga, 1995).

Díaz Barriga (1995) plantea la existencia de una polémica en el ámbito de la evaluación curricular entre quienes la consideran como un proceso de investigación —en el que el evaluador define los objetivos, las estrategias, las acciones y las posturas teóricas con las cuales desarrollará dicha acción dentro del campo educativo— y quienes, por el contrario, sostienen que la evaluación curricular es una actividad técnica debido a que al evaluador se le solicita un trabajo que lleva previamente definido el qué y cómo evaluar el currículo (Díaz Barriga, 1995). Lo que este estado de conocimiento encontró como elemento característico es la utilización de la evaluación para fines pragmáticos y en un segundo plano como actividad investigativa, esta última estuvo presente sobre todo en las tesis y en algunas ponencias. Por último, fue notoria la poca presencia de los estudios metaevaluativos, lo que pudiera indicar la escasa conciencia existente sobre la necesidad de evaluar el propio proceso evaluativo.

La interrelación entre tipos de evaluación y visiones curriculares

Aceptando la interrelación existente entre la manera de evaluar y la concepción de currículo en el sentido de que la forma de visualizarlo determina la selección y aplicación de un enfoque de evaluación que sea conceptual y metodológicamente afín (Ruiz, 1998). Esto significa que el proceso de evaluación lleva implícitos su concepción de currículum. Por estas consideraciones, se clasifican en este último apartado los documentos considerando tanto si la evaluación fue de tipo cuantitativo, cualitativo o combinado (cuando se emplean estas dos u otra). De esta manera encontramos que la concepción de evaluación más empleada fue la combinada; es decir, aquella que hace uso de diferentes métodos y técnicas, ya que 66 (42.5%) trabajos se ubican ahí; 31 (20%) fueron cualitativas y 24 (15.5%) cuantitativas; pero

34 (22%) no pudieron clasificarse en alguna de estas categorías, pues son conceptualizaciones o reflexiones teóricas.

Por lo que toca al concepto curricular que se deduce en todos los trabajos: 72 (37%) lo definen como producto o plan de estudios; 42 (21.5%) como proceso o currículum en la práctica; 31 (16%) como resultado de las políticas educativas, 30 (15.5%) como práctica social y 20 (10%) utilizan otra conceptualización. Se hace la aclaración que en varios documentos emplearon más de un concepto de currículo. En resumen, de acuerdo con estos datos la mayor parte de la evaluación curricular realizada durante la década fue de tipo mixto y considera al currículum como plan de estudios.

Se concluye luego de mostrar los principales hallazgos encontrados en los documentos sobre este eje, de que lo predominante son los reportes de intervención donde se aplican modelos o metodologías curriculares. Por lo tanto, puede decirse que las formas principales que asume la evaluación curricular en nuestro país es tanto una actividad utilizada para responder a demandas y necesidades institucionales como también con fines investigativos; siendo mucho más lo primero que lo segundo. Las formas y temas considerados en la intervención son variadas aunque predominan: la revisión de la coherencia interna y secuencia del plan de estudios y la búsqueda de la vinculación entre las metas y perfiles con la estructura curricular, tema que desde los ochenta se viene trabajando.

En este mismo sentido las instituciones, en particular las de educación superior, ponen el acento no sólo en averiguar la congruencia interna de sus planes y programas de estudio sino en la pertinencia y relevancia social de los mismos. Quizá por eso hay una tendencia que, por ahora, se ve reflejada principalmente en los documentos institucionales, de evaluarse sobre todo para cumplir con propósitos de acreditación y certificación. También se puede decir que los objetos de la evaluación se han diversificado y aunque en número menor existieron abordajes novedosos (disposiciones deseables, Soria, y Garibay, 1999; sistemas suaves, Ramírez, 1999; análisis del discurso, Larrauri, 2000; los mapas conceptuales, Luna, 1994 y Álvarez, 2001).²¹

Si bien hubo pocos documentos que buscaron como meta principal hacer reflexiones y aportaciones teóricas al campo de la evaluación curricular, los debates son interesantes ya que por un lado se reafirma lo expuesto desde la década pasada de que debe haber congruencia entre cómo se define al currículum y a la evaluación. Así, de acuerdo con los

²¹ Para profundizar en estos abordajes, se sugiere remitirse a las fuentes.

resultados encontrados la evaluación realizada, combina diferentes metodologías y sobre todo clasifica al currículum en su connotación de plan de estudios. En particular se hace énfasis en su complejidad y en la conveniencia de efectuarla con la anuencia y apoyo de los académicos.

Quisiéramos destacar la reconceptualización que ha habido sobre todo en los últimos años del concepto de evaluación curricular por el de evaluación de programas académicos, situación que muy posiblemente continuará. Esta reformulación tiene su origen principalmente a partir de las políticas educativas generadas en el nivel superior a mediados de los noventa, en donde la tendencia de la evaluación curricular es considerar al plan de estudios en su interacción con las variables institucionales: profesores, estudiantes, proceso enseñanza-aprendizaje, investigación, normatividad, infraestructura, vinculación, etcétera. Esto se entiende en México como un ejercicio previo o preparatorio para los procesos de acreditación de los programas académicos. En este sentido, en lugar de currículo empiezan a aparecer conceptos de programa de estudios (PROMEP), de docencia (CIEES) o de formación profesional (Pacheco, 2000), principalmente.

EJE TRES: ENFOQUES METODOLÓGICOS

En este eje se analizan las formas y los enfoques sobre la manera como se realizó la evaluación curricular, por lo tanto en este apartado se revisan los marcos de referencia de la teoría de la evaluación curricular en la que se basan los trabajos, incluyendo los autores más citados así como en algunos casos se describen los instrumentos concretos mediante los cuales se llevó a cabo. Es conveniente aclarar que lo ahora analizado se ocupa únicamente a la **fundamentación metodológica** de los trabajos de la evaluación y no se refieren ni al objeto de estudio de la misma —que fue amplio y variado— ni a la derivada de la normatividad institucional, ya que muchas instituciones tienen el compromiso de evaluarse con cierta frecuencia y, por ello, varios de los trabajos hicieron referencia a la misma.

Una dificultad importante fue clasificar los documentos en alguna corriente o postura teórica, ya que la mayoría de los autores no tomaron una posición clara con respecto a ella, ni la hicieron explícita; por lo tanto muchas veces fue necesario inferirla de su presentación. Las orientaciones metodológicas identificadas aparecen en el cuadro 5.

Antes de describir el cuadro se aclara que en el conteo final de los textos estudiados no están incluidos los libros ni los documentos de circulación interna, ya que por sus características no se ceñían a los criterios

para incluirlos en alguno de los enfoques metodológicos identificados; por ello se les dio un tratamiento especial como posteriormente se muestra; esa es la razón por la que el total de documentos del cuadro sea de 136 y no 155 como fue el número completo de documentos analizados en este campo.

CUADRO 5
CLASIFICACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO
DE LOS TRABAJOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Enfoque metodológico	Frecuencia	%
No se explicita	45	33.0
Sistémico	23	17.0
Ecléctico	19	14.0
Cualitativo	15	11.0
Calidad y eficiencia	15	11.0
Crítico	9	6.6
Cognoscitivismo, constructivista	5	3.6
Otros	5	3.6
Total	136	100.0

El cuadro muestra lo antes aseverado, ya que en 45 (33%) trabajos, que fue la más alta proporción, los autores no hicieron explícito sus referentes evaluativos teórico-metodológicos, al parecer los daban por sentado o no encontraron relevante hacerlo.

Ahora, con respecto a los enfoques, el más utilizado fue el **sistémico**, ya que 23 (17.5%) de los trabajos abordaron la evaluación desde perspectivas multidimensionales e interrelacionadas. Los documentos así clasificados utilizaron indicadores, parámetros y criterios para guiar la evaluación, por lo tanto efectuaron mediciones para averiguar los efectos de los programas educativos. El propósito evaluativo de los seguidores de este enfoque fue básicamente fundamentar la toma de decisiones y certificar la calidad del programa.

En tercer lugar con 19 (14%) documentos estuvieron los **eclécticos** que fueron así catalogados cuando; por ejemplo, en una parte se hacía referencia a cierta postura teórica pero sus aplicaciones se basaban en técnicas e instrumentos derivados de otra visión. También bajo este rubro se inclu-

yeron los que no tenían una sola orientación sino que hacían una combinación de ellas.

Se encontraron 15 (11%) trabajos **cualitativos**, que eran cuando se recurrían a entrevistas a profundidad, observaciones prolongadas y análisis de documentos. Para éstos, a diferencia de los sistémicos, la finalidad de la evaluación primordialmente es comprender a profundidad el acto educativo.

Con igual número que los evaluativos estuvieron los estudios cuya finalidad abierta y declarada fue la búsqueda de **mejorar la calidad y eficiencia** de la educación, para ello recurrían en su mayoría a análisis de la coherencia interna y externa de los programas o verificaban su calidad por medio de pruebas aplicadas a los estudiantes o recabando la opinión de los principales actores educativos.

Con poca presencia hay documentos que tuvieron enfoques diversos pero cuyo número no sobrepasaron los 10, pero que muestran la amplitud y diversidad con la que se realiza la evaluación curricular en México; ejemplo de este tipo son los clasificados como críticos o los basados en la sociología del conocimiento, o en posturas constructivistas o cognoscitivistas por mencionar a algunos de ellos.

Con respecto a los autores más citados, cuando esto era hecho en los documentos revisados, encontramos a: Ángel Díaz Barriga; Stufflebeam y Shinkfield; Frida Díaz Barriga, R. Tyler. Además, en menor cantidad, también sobresalen las aportaciones de Hilda Taba, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, Raquel Glazman y Alicia de Alba.

Se decía anteriormente que de los trabajos analizados no pudieron incluirse a los libros ni tampoco los documentos internos, debido a la imposibilidad de clasificarlos de acuerdo con la definición que se dio de los enfoques metodológicos expuestos en el cuadro 5. Sin embargo en un intento por categorizar primeramente a los libros se identificaron tres posturas manifestadas durante la década de los noventa.

En la primera, tanto De Alba (1991) como Díaz Barriga (1995; 1996/2001), tratan de buscar las causas y las explicaciones del surgimiento de la evaluación curricular en México. Estos estudios, a partir de abordar la evolución histórica del campo, realizaron análisis teóricos y epistemológicos y discutieron las experiencias realizadas en otros países.

Estos autores han sido un importante referente en varios de los trabajos efectuados, ya que sus reflexiones y debates teóricos han coadyuvado en la comprensión del campo y en la formación de una cultura crítica de algunos de los interesados en la evaluación curricular en nuestro país. No obstante en la literatura analizada deja en claro el poco uso de marcos de referencia internacionales, como más adelante se muestra.

En la segunda postura, se encuentran los trabajos que exponen, analizan y debaten las aportaciones de diferentes autores tanto mexicanos como extranjeros en el campo de la evaluación curricular. Al tener varios de ellos un fin de divulgación evitan al lector la búsqueda en diferentes fuentes, ya que integran en un solo texto el conocimiento predominante de la evaluación curricular, convirtiéndose por sí mismos en referentes obligados. Dentro de este rubro se encuentran las aportaciones de Hernández y Carlos (1993), Díaz Barriga (coordinador) (1995) y Casarini (1997).

Por último, pero no menos importante, están los libros que dan prioridad a los debates teóricos y epistemológicos, haciendo aportaciones conceptuales y análisis originales para desarrollar la evaluación curricular desde diferentes perspectivas. Ejemplos de ellos son los realizados por De Alba y González (1997), Ruiz (1998), y Larrauri (2000), quienes se centraron en realizarla desde diferentes perspectivas como son las visiones posmoderna o del análisis del discurso. Por su parte, las propuestas de Díaz Barriga, *et al.* (1990), Díaz Barriga (1993/1997), Fernández y Livas (1999) y Glazman (2001) buscan integrar las posturas tanto cualitativas como cuantitativas para llevar a cabo la evaluación curricular.

Como se puede apreciar, por lo que toca a la producción en libros, ésta tuvo diferentes sentidos y significados, todos ellos igualmente importantes para fortalecer el campo de la evaluación curricular en la década de los noventa. En este sentido, los educadores mexicanos contaron con diferentes posturas para ahondar en su comprensión del mismo y algunos de ellos fueron un referente importante en la realización de los estudios evaluativos.

En los documentos de circulación interna de las IES cuya finalidad principal fue promover los cambios curriculares, se nota el interés por cumplir con las políticas oficiales y por lo tanto no tienen una clara orientación metodológica.

En de destacar que tanto en los CIEES, de la FIMPES y del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) se pueden observar algunos procesos de planeación y evaluación que parten desde la perspectiva administrativa de la planeación estratégica en donde se privilegia la elaboración de elementos como la visión, misión y objetivos a corto y largo plazos, además del diagnóstico situacional de la institución y su entorno.

De lo anteriormente dicho destacan algunos puntos con respecto al enfoque metodológico de casi todos los tipos de documentos analizados (ponencias, revistas, tesis y documentos institucionales con fines de acreditación). En primer término la aparente poca importancia que se le da a fundamentar en algún modelo o postura teórica la evaluación realizada, al parecer esto podría señalarnos la existencia de dos agendas: una derivada

de la búsqueda y ampliación del conocimiento y otra que responde a cuestiones de tipo práctico o de resolver problemas concretos de las instituciones educativas derivadas, muchas de ellas, de la necesidad de adecuarse, por ejemplo, a las demandas tales como la certificación o la acreditación que tanto auge están teniendo en este momento. Un segundo aspecto a considerar es que las orientaciones metodológicas de la evaluación curricular realizada en nuestro país guarda poca semejanza con las que guían las elaboradas en el ámbito internacional, sobre todo la del mundo anglosajón.²² Por ejemplo, no se encontraron evaluaciones que siguieran los modelos iluminativos, controversiales, transaccionales, libre de metas, etcétera (Wallberg y Hartel, 1990).

Llama la atención de que los mismos no constituyan los referentes principales de lo realizado en nuestro país. Se aclara que no se está diciendo que los evaluadores mexicanos deben de seguir estas orientaciones y modelos, pero sí se destaca el hecho de que en nuestro medio sean otras las orientaciones empleadas, ya que salvo la sistémica, las demás no se utilizan y tal vez ni se conozcan. Posiblemente esto muestra un problema de formación de los evaluadores curriculares, ya que probablemente muchos de ellos hayan adquirido empíricamente sus habilidades sin pasar por una preparación formal en esta área y por lo tanto ante la necesidad de responder a la petición de realizarla, recurran a lo que tienen más a la mano.

Por lo que toca a los instrumentos mediante los que se hace la evaluación curricular se tiene que de acuerdo con las ponencias y las tesis, los más utilizados son los cuestionarios y encuestas; además de la frecuente práctica de efectuar análisis de la coherencia interna de los programas y, en tercer término, están las entrevistas, aunque con una utilización menor. Sin embargo, se destaca el hecho de la diversidad de instrumentos empleados aunque hayan sido poco frecuentes tales como el análisis de contenidos, las observaciones, la aplicación de pruebas, el uso de las redes semánticas, entre otros. Una práctica común reportada sobre todo en las ponencias es la de recurrir a la realización de evaluaciones por medio de talleres (Aguirre, 1990; Del Amo; 1990; Robles, 1990 y Torres y González, 1997).

²² Alkin (1990), quien es autor de un manual de evaluación curricular, clasifica las metodologías de la misma en cuatro grandes categorías: una centrada en la *medición de resultados*; otra cuya finalidad es la *metodológica* porque la concibe como actividad de *investigación*; otra tercera que *busca valorar o emitir juicios* y, por último, la realizada *para fundamentar la toma de decisiones o centrada en el usuario*. Esto sin considerar a los modelos propios de la evaluación educativa como son los *iluminativos, controversiales, transaccionales*, etcétera (Wallberg y Hartel, 1990).

Para resumir, lo más destacable de lo encontrado en este eje es que, a pesar de que la mayoría de los autores no explicitan sus referentes teóricos del campo de la evaluación curricular; es palpable la amplitud de enfoques e instrumentos mediante los cuales se realiza, aunque se destaca la necesidad de que el evaluador mexicano amplíe sus referentes teórico-metodológicos por medio de una formación especializada en el campo.

EJE CUATRO: CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LAS DÉCADAS DE LOS OCHENTA Y LOS NOVENTA

En la revisión efectuada en la década de los ochenta se planteaban diferentes situaciones que caracterizaron al campo de la evaluación curricular en ese momento y contexto específicos. Algunos aspectos de los reportados en ese tiempo se conservan, otros más han pasado a ser parte de un proceso histórico.

Resumiremos las principales conclusiones del estado de conocimiento anterior sobre evaluación curricular en los ochenta. Ahí se decía que en esa década se redefinió el concepto de currículo, ampliándose, ya que no sólo incluía al currículo formal, sino al real o vivido y al oculto. Lo anterior repercutió porque se aseveraba que una concepción curricular iba aparejada de una visión evaluativa. La mayoría de los ejercicios de evaluación eran para verificar la congruencia interna y externa del plan de estudios y se aceptaba que las evaluaciones deberían de ser menos pretenciosas, reconociendo la complejidad y magnitud del proceso evaluativo. En ese momento se identifican dos formas contrapuestas de realizar la evaluación curricular: La técnica-sistémica y la crítica alternativa y se observaba una creciente presencia de los métodos cualitativos, esperando su incremento en la década de los noventa.

Además, en los ochenta, fue muy notoria la presencia de una gran cantidad de experiencias de evaluación curricular sin una definición clara de los referentes teóricos en los que se fundamenta; por lo tanto, se resaltaba la necesidad de definir un marco teórico desde el cual realizar la evaluación curricular. Se inicia el impulso por establecer una cultura de la evaluación entre el personal académico de las instituciones educativas. Por otra parte, se considera que el objetivo principal de la evaluación curricular era la reestructuración de planes y programas de estudio; además, del predominio de experiencias de evaluación en el nivel superior. Por último, la evaluación era efectuada, la más de las veces, por equipos institucionales nombrados internamente y se argumentaba que el campo de la evaluación curricular tenía un ámbito propio e independiente.

Al realizar un análisis de la producción en el campo curricular de la década de los noventa, se identifica nuevamente una redefinición del concepto de currículo principalmente en el nivel superior. Los criterios orientadores de las políticas educativas de nuestro país, tendieron a revalorar el proceso de evaluación, manifestándose en la realización de ejercicios evaluativos orientados a vincular el currículo formal (plan de estudios), con las variables institucionales, dando lugar a la aparición de nuevos conceptos integradores de esta orientación. Así en lugar del concepto de currículo, se le empieza a denominar programa de estudios, académico o de docencia, tal como se señalaron en el eje dos.

Congruentes con estas connotaciones, en el nivel educativo superior han aparecido nuevas tendencias y enfoques que no se consideraban como parte del trabajo de evaluación curricular en los ochenta. Esto se puede ver reflejado en los trabajos desarrollados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES), en los criterios para el ingreso y permanencia institucional en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en los mecanismos para evaluar los programas de posgrado aplicadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como en los trabajos de Ruiz (1998) y Pacheco (2000), principalmente. Las prácticas de evaluación curricular generadas en este contexto, se encaminan a orientar los procesos de evaluación hacia la dinámica de la acreditación de programas académicos y la certificación profesional.

A pesar del avance anterior, siguen predominando las prácticas de evaluar la congruencia, continuidad, integración, vigencia, secuencia lógica y psicológica del plan de estudios, iniciadas en la década de los ochenta (Aguilar, 1997; Estrada, 1996; Flores, 1999; Fócil, 1999; Gallardo, 1997; Gómez, 1990; Herrín, Lucio, Mendoza y Stauffer, 1997; Jiménez, 2000; Jiménez, 2001; Lépez, 2001; Luna, 1994; Méndez, 1995; Moreno, Atrian y Osorno, 1990; Navarro, 1997; Paredes y Sánchez, 1990; Pérez, 1998; Pérez, 2001; Quezada, Ponce, Regalado, Martínez y Pérez, 1990; Tabe, 1998; Valle, 1996; Zurita, 2000).

Sin embargo, se aprecia que las formas de realizar la evaluación curricular se multiplicaron. Se encontraron trabajos que evaluaban el programa de estudios en interacción con las variables institucionales mencionadas anteriormente (Aguirre, 1995; Estrada, 1996; Gallardo, 1997; Gómez, 2001; Jiménez, 2000; Lépez, 2001; López, 2001; Meléndez, 2001; Méndez, 1995; Navarro, 1997; Olea, 2001; Orduña y Aguilar, 1998; Valle, 1996 y Zurita,

2000). Además, se han acentuado los estudios que analizan el perfil de egreso, su vinculación con los egresados y su inserción en el mercado laboral, reflejándose en una gran variedad de estudios sobre seguimiento de egresados (Fócil, 1999; Gallardo, 1997; Jiménez, 2000; Lépez, 2000; Méndez, 1995; Navarro, 1997; Pérez, 1998; Valle, 1996). En menor medida hubo otras formas de evaluar el currículo, tales como los mapas conceptuales (Álvarez, 2001 y Luna, 1994), los sistemas suaves (Ramírez, 1999) y las disposiciones deseables (Soria y Garibay, 1999).

Por lo regular, la mayoría de las experiencias de evaluación curricular apuntan hacia la aplicación de propuestas metodológicas ya elaboradas (Aguilar, 1997; Aguirre, 1995; De Alba y González, 1997; De Dios, Quiroz y Pérez, 1992; Díaz Barriga Arceo *et al.*, 1990; Díaz Barriga Arceo, 1993/1997; Estrada, 1996; Fernández y Livas, 1999; Fócil, 1999; Gallardo, 1997; Glazman, 2001; Gómez, 2001; Jiménez, 2000; Larrauri, 2000; Lépez, 2000 y 2001; Luna, 1994; López, 2001; Meléndez, 2001; Méndez, 1995; Miranda, 2000; Navarro, 1997; Orduña y Aguilar, 1998; Osorio, Rodríguez, Valenzuela y Reyes, 1992; 1998; Pérez, 2001; Pérez, 1998; Ruiz, 1993; Ruiz, 1998; Tabe, 1998; Teutli, 2001; Universidad del Valle de México, 1992; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994; Valenzuela y Reyes (coords.), 1995; Valle, 1996 y Zurita, 2000).

Aunque se identificaron algunas propuestas novedosas y alternativas, sigue predominando el empleo de estrategias conocidas, lo que habla de la necesidad de mejorar la formación de evaluadores curriculares en las instituciones educativas con la finalidad de que formulen alternativas de evaluación congruentes con las necesidades institucionales o del programa académico a evaluar.

A pesar de lo anterior, se puede apreciar que la evaluación curricular se diversificó, porque se trató de realizar de otra forma o tomando en consideración nuevos aspectos. Sin embargo, se observa que no existe una metodología única y acabada sobre evaluación curricular y que las prácticas de su realización pueden ser diversas y heterogéneas.

Ya en la década de los ochenta se hablaba de la evaluación curricular como un proceso complejo en sí mismo, ya que la definición de sus componentes primarios ha dependido de los intereses y enfoques sociales, académicos, políticos y aun epistemológicos desde donde se les aborda (Díaz Barriga, 1995). En los noventa esta complejidad no ha sido menor al existir una diversidad de enfoques y posturas para realizar la evaluación curricular.

Sin embargo, al igual que en los ochenta, también se tiende a un mayor realismo de las propuestas de evaluación curricular, ya que éstas son menos

ambiciosas, al reconocer la complejidad y magnitud de los problemas que enfrentan los que la realizan. Esto se manifiesta en una mayor conciencia al realizar la evaluación, reconociendo que no es una tarea fácil. Ya no se quiere evaluar todo, porque se acepta que es un proceso arduo y complicado.

En el estado de conocimiento anterior, se encontró un predominio de la evaluación curricular desde el enfoque técnico-sistémico. El modelo CIPP de Stufflebeam que desde los ochenta era predominante, siguió vigente en los noventa, principalmente en los documentos emanados de las políticas educativas de México (CIEES, ANUIES, FIMPES, CONACyT) y en las tesis y trabajos realizados para evaluar los programas de estudio en las IES. Sin embargo, como decíamos antes hay una nula presencia de la aplicación de otros modelos evaluativos internacionales.

Asimismo, en los ochenta hubo una revaloración de los métodos cualitativos (Aguilar, 1997; Gallardo, 1997; Larrauri, 2000; Luna, 1994; Miranda, 2000; Ruiz, 1993 y 1997; Teutli, 2001; Villagómez, 2000) y se esperaba no únicamente la continuación de esta tendencia durante los noventa, sino el incremento de su aplicación. Esta tendencia y su revaloración ha continuado, pero de manera moderada y no con el auge que se esperaba. Sin embargo, si bien es cierto que durante los noventa se observan aportaciones de corte cualitativo que apuntan hacia formas diferentes y alternativas de realizar la evaluación curricular, también existen tendencias que lo aplican junto con el cuantitativo.

Al analizar los ejercicios de evaluación curricular presentados sobre todo en buena parte de las tesis, los documentos internos generados en las IES y los reportes de investigación e intervención presentados en las ponencias y en los artículos de revistas, se encuentra que, en la mayoría de los casos, los enfoques utilizados tienen un corte de información cuantitativa, obtenida a través de la aplicación de cuestionarios o entrevistas. Le siguen en orden de importancia los que combinan los enfoques cuantitativos con los cualitativos, teniendo menor presencia los que únicamente realizan valoraciones cualitativas del currículo.

En el caso concreto de la evaluación de programas académicos realizada por las instancias evaluadoras y acreditadoras a nivel nacional, se encuentra que durante los ochenta, se buscó evaluar de la manera más neutral posible a través de una legitimación científica, por lo que se soslayaba la emisión de un juicio de valor. Como consecuencia, se descartó todo lo no observable.

Consideramos que es un avance lo que ocurre actualmente donde los comités de evaluación visitan directamente a las instituciones para realizar observaciones que les permitan recabar datos que los documentos no pue-

den mostrar; estas visitas influyen de manera determinante en la emisión de una evaluación, dictamen o recomendación; con este tipo de prácticas se disminuye la simulación que era tan frecuente en este campo. De acuerdo con lo anterior, reiteramos el enriquecimiento del campo, no sólo con las aportaciones de lo cualitativo sino por la variedad de enfoques y metodologías utilizadas.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los trabajos muestran una clara tendencia hacia lo cualitativo, o cuantitativo y sobre todo a una combinación de ambos, la mayor parte de los documentos analizados presentan una ausencia de los referentes teóricos desde los cuales se encuentran realizando la evaluación. Esto ya se había observado desde la década de los ochenta, por lo que se planteó la necesidad de redefinir un marco teórico desde el cual se efectúa la evaluación curricular. Este problema prevalece porque en lugar de describir su referente teórico la mayoría de los trabajos aluden al marco institucional o normativo para fundamentar la evaluación. Por lo que en este punto no hubo avances aunque al final de la década se presentaron trabajos donde se nota una preocupación de los actores por definir y explicitar sus marcos teóricos empleados en la evaluación. Es decir, la ausencia de un marco teórico para realizarla sigue siendo un problema vigente, aunque muy posiblemente esto se modifique en el futuro.

Al igual que en los ochenta, se encontró que en la mayoría, son los propios académicos de la institución quienes se encuentran desarrollando los trabajos evaluativos curricular (De Dios, Quiroz y Pérez, 1992; Estrada, 1996; Luna, 1994; López, 2000; Méndez, 1995; Osorio, Rodríguez, Valenzuela y Reyes, 1992; Universidad del Valle de México, 1992; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994; Valenzuela y Reyes, 1995). Además, se han integrado a estos equipos los directivos y funcionarios educativos quienes la mayoría de las veces se mantenían al margen de estos procesos. También se identificó la presencia de asesores externos quienes apoyan estos trabajos, pero siempre con la participación del personal interno. En este sentido, se reconoce como positivo el hecho de que las instituciones educativas se encuentren directamente involucradas en la realización de los procesos de evaluación curricular desde su interior. Igualmente, es en este punto donde se puede seguir fomentando una cultura de la evaluación que en la actualidad tiene avances significativos y con ella asegurar la calidad de los procesos y los productos curriculares.

Sin embargo, no es muy claro si todavía la reestructuración curricular es el motivo principal de la evaluación. Si bien muchos de los trabajos encontrados lo hacen por estas razones, existe también el deseo de conocer qué está pasando en sus instituciones para tomar decisiones y hacer cam-

bios no sólo curriculares sino en la organización. En este sentido, se identifica que el proceso de evaluación curricular continúa siendo una fuente de información importante para retroalimentar tanto el currículo, como las variables institucionales con las cuales se encuentra fuertemente interrelacionado.

En la revisión de los trabajos producidos durante la década de los noventa, se identifica que continúa el predominio de las experiencias de evaluación curricular en el nivel superior, las cuales han sido ampliamente mayoritarias desde los ochenta con respecto a las realizadas en otros niveles educativos. Esto se explica porque las políticas educativas del nivel superior, centraron su atención en impulsar acciones para propiciar el mejoramiento y actualización de los programas académicos, convirtiéndose en un requisito indispensable para acceder a nuevos fondos de financiamiento.

De los autores mexicanos que impactaron la producción en el campo de la evaluación curricular en la década de los ochenta, se observa que no todos han continuado con su obra durante los noventa. Los que lo hicieron fueron Díaz Barriga, Díaz Barriga Arceo, De Alba y Glazman. Además aparecieron nuevos autores con una presencia importante como Ruiz Larraguivel y Pacheco.

De acuerdo con lo anterior, se coincide con la afirmación sostenida en la década de los ochenta en el sentido de que el campo de la evaluación curricular se ha conformado en un ámbito propio e independiente a partir de un corte y articulación conceptual entre los discursos del currículo y la evaluación (Díaz Barriga, 1995).

En este sentido, se aprecia que en la década de los noventa la evaluación curricular incursionó en nuevos ámbitos académicos y disciplinarios y se convirtió en una ejercicio obligatorio para quienes desean acceder a escenarios de calidad académica competitiva a nivel no únicamente nacional sino internacional.

CONCLUSIONES

Los 155 documentos analizados sobre evaluación curricular, como una muestra de la producción en este campo, presentan características diferentes que dan un panorama general de lo ocurrido en México durante la década de los noventa.

El mayor número de documentos encontrados fueron las ponencias, las cuales comprendieron casi la mitad de la producción recopilada. Tal vez

esto se puede explicar, porque en el caso de los congresos, las convocatorias son más abiertas y pueden considerar un mayor número de participantes, situación que no sucede para la aceptación de los artículos en revistas o la publicación de libros. Otro factor puede ser el hecho de que el rigor científico y metodológico de los congresos es menor que en las revistas con arbitraje, lo que propicia mayor aceptación de trabajos en estos ámbitos.

Por otro lado, se encuentra que la mayor producción sobre evaluación curricular se realizó en educación superior (licenciatura y posgrado). Esto se puede entender debido, principalmente, a que las políticas educativas de este nivel se encaminaron a atender el mejoramiento y actualización de los planes de estudio, constituyendo la evaluación curricular un ejercicio obligado para quienes realizaron cambios curriculares en la década de los noventa. Además de la propia autonomía con que cuentan las instituciones de este nivel para formular y evaluar sus planes y programas de estudio. En cambio, en la educación básica y normal es centralizada y dificulta la realización de cambios curriculares de manera independiente como sucede en la educación superior.

Sobresalen los trabajos que realizan reportes de intervención evaluativa ya que casi la mitad de la producción (48%) se ubica en este rubro. Le siguen en número los reportes de investigación con 22.5%. Con esta información se puede suponer que el ejercicio de evaluación curricular se desarrolló en relación directa con los procesos evaluativos que se intensificaron en la década estudiada, lo que demuestra que la motivación para realizar la evaluación curricular responde más a intereses prácticos y demandas institucionales que a trabajos de investigación encaminados a la generación de nuevo conocimiento en este campo.

Como consecuencia, en relación con los campos temáticos que se abordaron en la producción recopilada sobre evaluación curricular, se identifica un predominio de trabajos enfocados al desarrollo y/o aplicación de modelos o metodologías de evaluación curricular. Además, se observa que las metodologías se multiplicaron sobresaliendo la evaluación de la congruencia interna y externa de los elementos curriculares, que se iniciaron desde la década de los ochenta y continuaron su aplicación durante los noventa; otro tema recurrente fue el seguimiento de egresados en su inserción al mercado de trabajo y en menor medida la evaluación del plan de estudios en interacción con las variables institucionales. Además, estas aportaciones permitieron tener una mayor comprensión sobre cómo se debe hacer una evaluación curricular y cuales son las condiciones que hacen más efectiva su realización.

Se identifica que de acuerdo con lo propuesto por algunos de los autores revisados, para realizar la evaluación curricular es importante considerar los siguientes aspectos: la voluntad política de las autoridades, la estabilidad del equipo que la realiza, contar con un apoyo normativo que la impulse, disponer de personal especializado y sobre todo conseguir la participación de los actores del proceso; hecho que según se reporta es difícil de conseguir y sobre todo se destacó lo complicado de establecer en las instituciones educativas una dinámica del cambio permanente y de continua actualización. Finalmente es crucial que quienes dirijan este proceso tengan la claridad de que es una actividad compleja y que muchas veces no es aceptada, sobre todo si se impone.

Por otro lado, los trabajos evaluativos analizados señalan que el currículo es rígido, que tiene fallas de coherencia y organización, que hay discrepancias entre el real y el formal. Se destaca lo encontrado acerca del predominio en nuestras escuelas de prácticas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se resaltó la dificultad para cambiar a los maestros e incorporarlos en los procesos de innovación. Con respecto a las universidades se señaló su falta de vinculación con su entorno e incumplimiento de sus funciones. Se reportaron deficiencias de los profesores, programas e infraestructura. Algunos trabajos propusieron abrir espacios curriculares para realizar prácticas profesionales y de dar mayor atención a las necesidades y demandas de los alumnos.

Con esto se puede apreciar que durante la década estudiada los objetivos de la evaluación curricular se diversificaron. Sobresale el hecho de que se tiene confianza en que los resultados de la evaluación proporcionen elementos para la toma de decisiones no sólo curriculares, sino de las variables institucionales con las cuales el currículo interacciona: profesores, estudiantes, proceso enseñanza-aprendizaje, investigación, infraestructura, administración y normatividad, principalmente. En este sentido, los resultados de la evaluación curricular han servido de verdaderos diagnósticos que orientan el mejoramiento integral del programa académico.

Por otro lado, es notoria la ausencia de trabajos de reflexión teórica y conceptual en torno a la evaluación curricular. Autores como Ángel Díaz Barriga y Alicia de Alba, son de los pocos que realizaron aportaciones que tuvieron por objetivo definir el desarrollo histórico, teórico, conceptual y epistemológico que fundamenta la evaluación curricular. En estas obras, se encontró un gran avance en cuanto al análisis y reflexión que se hace de los términos de evaluación y currículo, significando aportaciones muy importantes en este campo de estudios.

Además, se reconoce que apareció una nueva connotación para denominar al currículo, en su lugar se utilizaron los términos de programa de

estudios, académico o de docencia, principalmente. Esto fue producto del predominio de políticas educativas encaminadas a realizar la evaluación en las instituciones educativas del país, en donde la tendencia fue evaluar el currículo formal en interacción con las variables institucionales como acción preparatoria o previa a la acreditación de los programas académicos, lo que es una tendencia clara del proceso de mundialización que actualmente se encuentra influyendo de manera determinante en el ámbito educativo.

Fue notoria la ausencia de trabajos de metaevaluación. Se puede relacionar esta situación con el hecho de que las instituciones educativas han estado más preocupadas por realizar la evaluación de sus programas, que por valorar o juzgar cómo lo están realizando. Se considera que esta característica tendrá que cambiar en la medida en que se siga desarrollando una cultura de la evaluación al interior de las IES.

Se encontró una gran cantidad de trabajos que realizaron una evaluación curricular sin un referente teórico previamente definido. Esto se identificó principalmente en los de intervención educativa que la realizaron en las instituciones, en donde el ejercicio consistió, en la mayoría de los casos, en la aplicación de una metodología o procedimiento predeterminado sin fundamentarlo en un enfoque teórico. Esta situación en sí misma se identifica como delicada en el sentido de que la indefinición de los referentes teóricos desde los cuales se realiza el ejercicio de evaluación curricular, puede repercutir en trabajos inconsistentes en lo metodológico y técnico, por la falta de rigor y de directriz que guíe las acciones de tal proceso. Asimismo es necesario pugnar porque los evaluadores mexicanos amplíen su bagaje metodológico y busquen diversificar sus estrategias recurriendo a las que se utilizan en el campo internacional. Lo que nos remite a la necesidad de fortalecer los programas académicos que formen a personas interesadas en especializarse en este campo.

Por otro lado, es de resaltar que son los propios académicos internos quienes realizan el trabajo de valoración curricular, lo que demuestra un avance en cuanto a la formación de una cultura de la evaluación, la cual deberá fortalecerse en los próximos años con la finalidad de propiciar la generación de modelos emanados de las propias instituciones educativas.

Predominaron los trabajos de evaluación curricular de corte sistémico. Le siguieron los de corte cualitativo y los eclécticos. El énfasis en los sistémicos se apreciaba ya desde la década de los ochenta, cuando se empezó a utilizar el modelo CIPP de *Stufflebeam*, el cual incrementa su aplicación en la presente década. Por el contrario, se pronosticaba un mayor despegue de los modelos cualitativos que tuvieron avances sustantivos con algunas

propuestas y experiencias de aplicación, pero no con el auge que se esperaba. No obstante, a finales de la década de los noventa, se identifica una preocupación de los organismos evaluadores y acreditadores de la educación superior en México por poner más énfasis en lo cualitativo.

Continúa el interés por identificar la opinión de los actores del currículo (profesores, estudiantes, egresados, autoridades educativas y empleadores, principalmente) en los trabajos de evaluación curricular. Esto se logró a través de diversos medios como fueron los cuestionarios, entrevistas y observaciones.

En términos generales, en relación con el campo de la evaluación curricular se ha podido identificar que éste es flexible, en cuanto que acepta una diversidad de aplicaciones, las que apuntan hacia la consideración de los fundamentos del propio campo por un lado, pero atendiendo a las particularidades del objeto de estudio por el otro.

Además, se percibe una sensibilidad del campo para responder a diversos enfoques epistemológicos, connotaciones y situaciones, sin perder su esencia y razón de ser, lo que hace suponer que la evaluación curricular se encuentra consolidada como independiente pero, a su vez, inmersa en una dinámica evolutiva que es permeada por las diferentes circunstancias en donde tiene lugar, sin que por ello pierda su esencia natural.

Esto se debe, en gran parte, a que estamos frente a un campo de estudios multifacético, flexible, integrador y a la vez independiente, que puede comprender desde el análisis de una parcialidad del currículo hasta el estudio de grandes proporciones y magnitudes que pueden ubicarse dentro de uno o varios enfoques sin perder su identidad, como se ha observado en los estudios realizados.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Es necesario iniciar este apartado reconociendo explícitamente que las afirmaciones que se encuentran en el mismo no cierran un debate que es muy intenso con relación al campo de la investigación curricular, sino que más bien tienen la intención de destacar algunos aspectos que, en nuestra opinión, se pueden considerar nucleares en este tipo de estudios. Las conclusiones que ofrecemos recogen de manera genérica lo que se ha reportado como tendencias principales en los capítulos antecedentes.

La investigación curricular en México puede ser analizada acudiendo a perspectivas que se emplean a nivel internacional, tales como los trabajos de Pinar (2000), Jackson (1993) Franklin (1999), Hameyer (1993). Sin embargo, para el caso nacional ha sido particularmente útil referir los trabajos de indagación a un sistema de producción teórica, investigación con referente empírico y reflexión sistematizada sobre la práctica. Este esquema ha resultado particularmente comprensivo para las distintas formas de investigación curricular que se observa en nuestro medio.

Es necesario visualizar que en el interior del campo del currículo, al igual que en las décadas antecedentes, se siguen desarrollando distintas escuelas de pensamiento, las que tienen un conjunto de elementos compartidos, muchos de ellos derivados de lo que se puede reconocer como un trabajo académico, así como una cierta focalización de los temas que se incluyen en el ámbito curricular. Sin embargo, como en todo campo científico, cada escuela de pensamiento e incluso cada tradición que se establece, se encuentra en una tensión y lucha con las demás del campo. En el estado de conocimiento realizado en 1993 (Díaz Barriga y cols.) reconocimos esta situación a partir de la filiación a programas de investigación y a través de la pertenencia institucional de diversos académicos, mientras que

en el presente trabajo buscamos que este reconocimiento se fuera expresando a través del tratamiento de las diversas temáticas en cada uno de los capítulos. De esta manera, la división temática ofrecida no sólo da cuenta de una tipificación de contenidos vinculados con el currículo, sino de la existencia de diferencias en el abordaje y tratamiento conceptual o metodológico, de la presencia no de uno sino de varios discursos curriculares que comunican sentidos y significados distintos en relación con la investigación conducida. En consecuencia, a partir de estos discursos se pueden hacer lecturas divergentes e incluso opuestas de los temas considerados. Al mismo tiempo encontramos que algunos investigadores siguen apareciendo citados reiteradamente sólo en algunos temas, lo que es indicador de su filiación a determinadas tradiciones e intereses académicos.

Así, el campo de los estudios sobre el currículo sigue caracterizado como un ámbito abierto a la polémica, a la diversidad de miradas, a la coexistencia de abordajes y tratamientos no unificadores de los objetos de estudio que se han agrupado bajo el rubro de investigación curricular. En ese sentido, sigue siendo un campo de discusión donde se presentan interesantes tensiones que dinamizan la producción generada y, en buena medida, permiten que dicha producción sea tan prolífica como hemos atestiguado en el presente estado de conocimiento.

Aunque el proceso de recuperación de información es aún complicado y no dudamos de que exista material que no pudimos tener acceso, se puede afirmar que la producción en el campo es significativa, se mantiene un ritmo importante de circulación de artículos publicados en revistas especializadas en educación de circulación nacional. En la década también surgieron muchas revistas locales de educación que seguramente enfrentarán en un mediano plazo el reto de consolidarse, el debate curricular también fue intenso en su seno. Particular relevancia muestra, en el periodo, la elaboración de libros si consideramos que es el resultado de una investigación de largo o mediano alcance resulta muy significativo que este rubro muestre un importante crecimiento.

Sin embargo debemos reconocer que todavía la producción curricular es muy desigual, esto es, frente a trabajos que muestran un rigor académico, que desarrollan conceptos o enfoques analíticos originales en el campo, se identifican otros cuya reflexión conceptual es pobre, repetitiva o contradictoria, en este aspecto es necesario establecer mecanismos que permitan alentar el rigor académico de todo material que se edite.

Un caso que reviste particular importancia es la elaboración de las tesis de grado, en este rubro debemos reconocer que probablemente no logramos tener acceso más que a 5 o 10% de las que se trabajan en los posgrados

de educación nacionales. A excepción de la UNAM, ninguna institución tiene una base de datos sobre sus tesis de posgrado que permita recabar información sobre las investigaciones realizadas en este campo. Aunque enviamos un cuestionario a los de educación fueron muy pocos los que lo devolvieron y menos los que enviaron tesis sobre el campo. Nuestro sistema de captura se volvió muy artesanal en función de los contactos que los miembros del grupo personalmente podían hacer al interior de sus instituciones o por sus vínculos con otros posgrados nacionales.

Con relación a la información reconocemos que el establecimiento de una base de datos como la que ofrece el Índice de Revistas de Educación Superior sobre Investigación Educativa (IRESIE) se constituye en un apoyo de mucha utilidad para recabar información sobre la investigación curricular producida en un periodo determinado. No es suficiente, puesto que no elimina la realización de un rastreo directo en los índices de las revistas de circulación nacional. Ello permite un acceso bastante aceptable para la obtención del material producido en el periodo. Sin embargo, no todo el que se produce se puede obtener de esta forma, aunque se hicieron amplios llamados a la comunidad académica utilizando los beneficios de las nuevas tecnologías de la información (red e internet) la respuesta fue muy pobre. No llegaron a cinco los investigadores establecidos que enviaron su producción académica, también fueron singulares (dos o tres personas) quienes hicieron llegar sus resultados, pese a invitaciones abiertas como las que efectuamos en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (Manzanillo).

De igual forma es necesario insistir en la necesidad de realizar un intercambio entre los investigadores del campo del currículo, aunque el mismo se caracteriza por la diversidad de tratamientos y enfoques, no existe un debate analítico entre los diversos actores del campo. Uno de los resultados que buscamos establecer —a partir de esta investigación es esta discusión— para lo cual hemos establecido una red de investigadores con la finalidad de intercambiar documentos tanto personales como los que se pueden identificar en las diferentes páginas de la red, así como la realización de actos académicos y seminarios.

Por otra parte también es necesario fortalecer los sistemas de registro de la investigación curricular, en particular es indispensable avanzar en la conformación de una base de datos que recupere las tesis de grado. Esta tarea debe ser ambiciosa, para no dar cuenta sólo de un tema o campo, de esta manera todos los posgrados de educación la alimentarán con su trabajo.

El grupo de trabajo se integró mediante una convocatoria amplia y abierta a investigadores de diversas instituciones, quedando integrado con

quienes asumieron un compromiso intrínseco. Se realizó un trabajo arduo de acopio y análisis de la producción generada en el campo, teniendo como principio ofrecer una perspectiva lo más amplia y plural posible del conjunto de investigaciones curriculares producidas en la década, atendiendo a las diversas escuelas de pensamiento y líneas de intervención que se desarrollan en el país. La mecánica seguida para la realización del trabajo consistió en la realización de reuniones quincenales, la cual no estuvo exenta de incidencias. Los integrantes de provincia tuvieron dificultades para trasladarse al lugar de la reunión, mientras que el grupo en su conjunto, destinó el mayor tiempo posible a esta labor ante la carga excesiva de trabajo en sus instituciones, dadas las tareas que los académicos tienen que enfrentar ante la multiplicación de sistemas de evaluación institucionales, algunos ligados a sus percepciones económicas.

Por otro lado, los mismos intereses intelectuales de cada investigador fueron un factor decisivo que se manifestó en el grupo de personas responsables de la realización de esta investigación y en el cauce dado a la misma. Aunque se inició con la idea de un documento totalmente unificado en torno a una autoría grupal, la dinámica que tuvo en un momento el desarrollo del estado de conocimiento nos llevó a decidir que era más apropiada una autoría por tema a fin de dar expresión a la riqueza que representa la diversidad de miradas y posturas en relación con los estudios sobre el currículo.

De igual forma sobresale una tensión entre la necesidad institucional de reformar los planes de estudio frente a la realidad curricular que existe en cada institución. La reforma de los planes en muchas ocasiones fue impulsada por los proyectos de desarrollo de las mismas, los financiamientos extraordinarios otorgados prácticamente a lo largo de toda la década a través de los fondos colocados por el gobierno federal a concurso en los programas de Fomento a la Modernización Educativa (FOMES) y recientemente el Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFIS); por otra parte, la operación escolar, esto es, en el trabajo de docentes y estudiantes, en las posibilidades que tienen ambos de modificar las formas de relación pedagógica, de realizar procesos complejos o por lo menos diferentes en el tratamiento/construcción del contenido de los programas, en la misma dinámica que emerge de su interacción escolar. Esta tensión se observa en la investigación curricular.

Los mismos investigadores se desarrollan en una serie de tensiones. Por una parte buscan trabajar a partir de sus intereses cognitivos, ajustándolos a las diversas formas de inserción institucional que tienen, así como a los grupos de trabajo en los que se pueden integrar. En general se obser-

va que los investigadores del campo suelen cultivar junto con su interés la capacidad de desarrollar estudios en otros temas de las ciencias de la educación, en realidad esto se observa en casi todos los investigadores de esta disciplina, lo que se refleja en un conjunto de migraciones que se dan hacia otros campos de conocimiento.

Si bien podemos afirmar que tanto por el número de publicaciones como por la calidad de las mismas —aun reconociendo la gran diversidad que existe en este rubro— el campo de la investigación curricular continúa el proceso de consolidación que ya habíamos identificado en la década pasada, de igual forma, podemos reconocer la existencia de diversas escuelas de pensamiento al interior del campo, también es cierto que en algunos temas la migración causó efectos significativos, tal es el caso del grupo que venía trabajando la perspectiva del currículo oculto y como práctica escolar, así como quienes asumieron una posición cercana a la teoría crítica, pues en varios casos se encuentra que en realidad se dio una migración hacia otros temas, en los que dejaron de lado la problemática que estaban abordando.

Podemos afirmar que la investigación curricular mexicana respecto al punto de estudios sobre procesos educativos, currículum oculto y vida escolar se ha diferenciado de la dinámica internacional. En otros países los grupos que realizan estas indagaciones se han mantenido y sus publicaciones aparecen bajo el sello curricular, mientras que en el caso mexicano no sólo observamos la migración de académicos que habían trabajado estos temas hacia otros, sino que la débil frontera entre el campo curricular y los cercanos a esa vida cotidiana y de prácticas escolares han hecho que los investigadores se adscriban con mayor fuerza al otro campo de conocimiento, tal es el caso de los estudios sobre enseñanza y didáctica, sobre actores (docentes y estudiantes) así como sobre gestión escolar. Hoy varios investigadores que, en la década precedente, realizaron indagaciones en estos últimos temas bajo el sello curricular y continúan su trabajo en una migración no migrante bajo la distinción de esas temáticas. En esos ámbitos se incorporan nuevos enfoques de abordamiento tales como: las perspectivas constructivistas, la teoría de las representaciones sociales, la escuela de gestión, etcétera.

Este fenómeno merece ser analizado con mayor detenimiento en un futuro, ante la necesidad de formular explicaciones de mayor nivel de comprensividad para esta realidad mexicana. Una hipótesis explicativa de esta situación puede estar vinculada con que en nuestro medio el ámbito de la investigación curricular dominante es la educación superior. Este dominio lleva a otro: es en este nivel donde existe una autonomía real para

formular un proyecto educativo que se traduzca en planes y programas. Puesto que aunque la política educativa nacional induzca, a través por ejemplo del programa escuelas de calidad, a que cada escuela (primaria) formule su proyecto educativo, esta formulación se da en el marco del respeto a los contenidos de los planes de estudio. Esta visión, dominante en la educación superior, puede inducir a que sólo se conciba el nivel técnico de los planes de estudio, situación que puede desalentar el desarrollo de otros enfoques de investigación curricular en el campo.

Existen fronteras débiles en lo curricular por lo que sus desarrollos permanentemente están requiriendo de información de otras disciplinas y campos de conocimiento (las de investigación que se emplean en este ámbito van de la epistemología y la filosofía a las teorías económicas, de administración y gestión, tomando elementos de diversas escuelas sociológicas, psicológicas, didácticas y etnológicas). Esta visión multidisciplinaria, al mismo tiempo debilita las fronteras del campo. Identificamos trabajos de varios autores donde la parte curricular pareciera tangencial a un planteamiento que podría clasificarse con mayor claridad en otra de las disciplinas mencionadas. Así, las fronteras debilitadas no dejan claridad sobre lo que significa una investigación curricular. Para varios autores su trabajo tiene más sentido en la otra disciplina que en la curricular. Ello explicaría esta migración no migrante.

Queda como asunto pendiente investigar si estos investigadores —u otros pertenecientes a otras líneas de trabajo— cambian de temática e intereses como resultado de invitaciones expresas a realizar determinados proyectos o bien como parte de las políticas de otorgamiento de estímulos, compensación salarial y financiamiento de la investigación, ajustándose a la agenda marcada por las instituciones o por las fuentes patrocinadoras.

Si consideramos que el otorgamiento de financiamiento y recursos en la década en el sector educativo privilegió los proyectos de corte técnico, orientados al rendimiento y la eficiencia, a diseminar un discurso mundializado de reforma bajo los signos de eficiencia, evaluación y calidad, así como a instaurar estándares y sistemas de evaluación, puede explicarse el porqué en los noventa encontramos todavía un mayor crecimiento y expansión en el rubro de propuestas para la intervención en comparación a estudios de corte teórico, histórico o crítico.

En el caso mexicano, la investigación curricular se realiza en forma dominante vinculada a la educación superior, en particular en el ámbito universitario, lo cual es el resultado de la práctica de estas instituciones para definir su proyecto curricular. Por otra parte, el conjunto del sistema escolar mexicano de igual forma fue afectado por las políticas que se despren-

dieron del Programa de Modernización Educativa (1989-1994) y de los diversos programas que el Estado impulsó en los sexenios posteriores. En el fondo se denominó modernización educativa al establecimiento de un ambicioso programa de reforma inspirado en las mundiales entretrejidas entre la emergencia de un nuevo pensamiento económico social, genéricamente reconocido como neoliberalismo, el papel protagónico que en el campo de la educación tuvieron los organismos internacionales —reconociendo las contradicciones que pueden tener entre su doctrina y la práctica de la misma, así como el diverso impacto que tienen en cada país— también se debe destacar el papel que los mismos funcionarios del sector educativo y especialistas nacionales —como una *intelligentzia tecnica* (Gouldner, 1980) o como crítica sin salida— tuvieron a lo largo de la década, puesto que muchos de los programas que signaron la reforma tienen un sello netamente nacional.

En este contexto se configuró un escenario que incidió en el desarrollo de algunos temas en el campo curricular. El gobierno impulsó un cambio radical en las instituciones educativas que, entre otras cosas, promovió la reforma de planes de estudio. El trabajo que realizó De Vries sobre financiamiento de la educación superior mostró que los del FOMES dedicaron un altísimo grado a proyectos de infraestructura institucional, pero en un mediano grado a los de reforma curricular. Esto es lo que buscamos documentar a través de la encuesta nacional que aplicamos, lamentablemente no tuvimos suficientes resultados como para integrar esta información en este trabajo, quedando este tema pendiente de documentar en el campo.

De todas formas la dinámica de reforma curricular no sólo fue muy alta en el periodo sino que se dio paso a la incorporación de diversas perspectivas que agrupamos en el capítulo de desarrollo del currículo bajo la denominación de modelos y propuestas curriculares, que dan cuenta de las tendencias sobresalientes en las instituciones educativas durante los noventa. Entre las principales destacan la flexibilización curricular, el diseño y la educación basados en competencias, los ejes y contenidos transversales en el currículo, el centrado en el alumno de corte constructivista, el metacurrículo, la formación en la práctica o situada, entre otros. A través de éstos se pretendió innovar el currículo y la enseñanza a la par que conformar el “modelo educativo” a la medida de cada institución otorgándole un sello propio. Al mismo tiempo, encontramos importantes coincidencias en algunos de los lineamientos y políticas que orientaron los procesos de desarrollo del currículo, sobre todo en las instituciones de educación superior. En especial, destaca la preocupación por acoplarse al nuevo orden mundial, a

la globalización económica y cultural, a las demandas del campo laboral o a las políticas de evaluación, homologación, internacionalización, acreditación y certificación que abarcan aprendizajes, agentes, programas y competencias profesionales. En este sentido, el tono de la época en las instituciones educativas, aunque no necesariamente en los núcleos de investigadores del currículo, fue de corte técnico y focalizado en la intervención y solución de problemas concretos.

No obstante, de acuerdo con la literatura reportada, se observa una enorme diversidad en la conceptualización y puesta en práctica de dichas innovaciones curriculares. Por otro lado, la mayor parte de los trabajos se centran en la propuesta o fundamentación de las innovaciones, en menor medida se describen casos y experiencias concretas y salvo algunas excepciones documentadas, prácticamente no se reportan evaluaciones o información sobre su operación y resultados. En este sentido, es difícil ponderar el éxito e impacto de las mismas, por lo que se requiere la conducción de estudios que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo los cuales operan las innovaciones curriculares descritas y de sus eventuales logros y restricciones.

En lo relativo a los enfoques teóricos y las metodologías para el desarrollo curricular, encontramos cambios importantes en la década respecto a la anterior. Es innegable que la aproximación constructivista, en sus diversas expresiones, fue la que tuvo el papel protagónico en la década y presidió las principales reformas curriculares, así como importantes proyectos de investigación sobre procesos curriculares, de enseñanza, desarrollo y formación docente. Por otra parte, aparecieron una diversidad de propuestas metodológicas para el diseño curricular que pretendieron superar la clásica lógica tyleriana o el diseño por objetivos, aun cuando seguimos notando una presencia fuerte de la aproximación sistémica en el diseño y evaluación curricular.

Los desarrollos en el ámbito de la evaluación fueron de igual forma muy significativos en la década. La que inició con la contratación de un grupo internacional para realizar una evaluación en conjunto del sistema educativo. Bajo el lema de impulsar una “cultura de la evaluación” que no fue tal, se impulsó la generalización de múltiples prácticas de evaluación. Lo que generó, junto con los procesos de reforma curricular, la multiplicación de prácticas de evaluación; si algo caracterizó esta tarea, así como la incorporación de la evaluación educativa en la dinámica nacional, fue la ausencia de un debate sobre las diversas escuelas, teorías y experiencias en el terreno de la valoración. Ello originó que las experiencias de evaluación curricular se movieran únicamente en el ámbito de las estrategias técnicas

descuidando ampliamente la parte conceptual. En síntesis, encontramos que no se trabajó dicha cultura de la evaluación sino técnicas e instrumentos para la evaluación.

Por otro lado, el tema de la evaluación, que resultó políticamente el más sobresaliente de la década, se desarrolló en torno al establecimiento de múltiples sistemas e instancias. Aunque se afirmó que se trataba de establecer una “cultura de evaluación”, la ausencia de discusiones sobre las distintas aproximaciones teóricas y diversas alternativas orilló a que ésta se viera sólo como un problema científico-técnico, estableciendo los proyectos de evaluación como una cuestión de poder, en detrimento de su dimensión académica. Los dispositivos e instancias de evaluación educativa, del currículo, de los agentes educativos o del aprendizaje, permitieron concentrar el poder en ciertos sectores de expertos, disminuyendo la presencia de las instituciones educativas y de la comunidad de investigadores.

Tampoco observamos que la evaluación en su conjunto se haya orientado prioritariamente a la comprensión y mejora de los procesos educativos y curriculares; más bien, siguió centrada en la toma de decisiones respecto al tipo de reformas a conducir, en los procedimientos de control institucional o en la generación de insumos para la fase de planeación de los proyectos curriculares. En la década se observa una sobredeterminación de las tareas de evaluación sobre el diseño y la planeación educativa y curricular, e incluso sobre la formación misma.

El campo del currículo se vio indirectamente afectado por el desarrollo de los exámenes de ingreso y de egreso, ya que en ambos casos se emite un juicio sobre la formación que se recibió en el nivel inmediato anterior. Ello no fue acompañado, como se puede observar en la experiencia internacional (caso de la prueba PISA de la OCDE o de las que aplica el Laboratorio Educativo de la OREALC de la UNESCO) por un análisis del significado de los resultados, el cual incluye el tipo de contenidos/habilidades que se buscó medir, las teorías que subyacen en el tipo de ítems utilizados en las pruebas, un ejemplo de ellos, así como un estudio de diversas variables de contexto (situaciones socioeconómicas, perspectivas culturales del grupo social donde se localiza la escuela, algunas valoraciones sobre las situaciones pedagógicas del trabajo escolar). Por el contrario, en el mejor de los casos en la experiencia nacional se reportaron algunos resultados y se dejó que la prensa los manejara de manera muy limitada.

El establecimiento que el CONACYT hizo al principio de la década del “Padrón de posgrados de excelencia”, hoy “Padrón nacional de posgrado”, constituyó no sólo el establecimiento por primera vez de un sistema de acreditación de programas sino que influyó notoriamente en los procesos

de reforma curricular de los estudios de este nivel; en particular fue un elemento muy importante en la incorporación de la orientación de investigación en los programas de maestría y doctorado, así como en la generación de un currículum abierto en el doctorado, expandiendo los programas centrados en la investigación, en los que no existen propiamente seminarios curriculares. En menor medida, estas reformas dieron pauta a la integración de proyectos de maestría profesionalizantes, en los que la formación en investigación queda en segundo término y al servicio de la adquisición de competencias profesionales específicas para la solución de problemas en determinados campos de aplicación. Existe la tendencia a confundir un programa de posgrado de calidad con uno que forma investigadores profesionales, relegando la necesidad que tiene la economía del país para recibir egresados de posgrados con amplias capacidades profesionales.

Con la generalización de la acreditación de programas al sistema de educación superior y el establecimiento paulatino de los sistemas de certificación profesional en algunas carreras se generará una nueva tensión que se manifestará en los procesos de revisión y reforma de planes de estudio.

Este conjunto de situaciones ha ocasionado que las intervenciones en el campo del currículo, así como las tareas de evaluación curricular, se realicen vinculadas a propuestas técnicas descuidando la reflexión conceptual que las puede acompañar.

Como una forma de sintetizar el conjunto de conclusiones a las que hemos arribado podemos afirmar que en el campo del currículo acontecen un conjunto de tensiones, entre las que sobresalen: *a)* la que existe entre lo técnico y lo teórico; *b)* la que se da entre el currículo formal y el vivido; y, *c)* la tensión entre la comunidad de investigadores y las diversas tradiciones que representan.

Lo técnico y lo teórico continúan siendo una fuente de tensión en el campo. Aunque existe un avance en la reflexión teórica, en el desarrollo de conceptualizaciones, algunas de ellas completamente desprendidas de la práctica, ello contrasta con el ámbito de la intervención el que en muchas ocasiones queda atrapado en su dimensión técnica. El pensamiento crítico —cuya tarea ha sido dilucidar los problemas que enfrenta en la práctica el ámbito curricular— no pudo incidir o generar propuestas de cambio para la misma. Finalmente se abandonó a los actores a resolver los problemas que surgen en la práctica cotidiana a partir de sus posibilidades. Esto se incrementó con un contexto que privilegió una reforma educativa mundializada que tiene en la mira incrementar la eficiencia del sistema escolar. Varias reformas curriculares estuvieron acompañadas por un proyecto

enciclopédico sólo centrado en el dominio de los contenidos, esto se observa fundamentalmente en los niveles de la llamada educación básica.

Difícil de percibir la necesidad de lograr una articulación teórico-técnica, reconociendo que las estrategias técnicas son necesarias para realizar una tarea curricular, pero que no bastan por sí mismas, sino que requieren de un indispensable soporte conceptual, pero ello obliga a quienes se encuentran comprometidos con la conceptualización por su acercamiento a la teoría, a la epistemología o a la teoría crítica para comprometerse con el desarrollo de articulaciones entre sus elaboraciones y las necesidades de la práctica.

Las tensiones entre el llamado currículum formal y el vivido. En el fondo uno no existe sin el otro, pero a las autoridades educativas les preocupó sólo establecer estrategias para lograr la reforma del sistema educativo, así lo atestiguan los cambios a los planes de estudio de educación primaria, secundaria y normal, así como el tremendo impulso a la reforma de planes de estudio en la educación superior, en detrimento de conocer o documentar los procesos escolares que se viven en el aula. Un eje de la reforma y de la llamada calidad de la educación ha sido el impulso a los sistemas de evaluación (exámenes nacionales, acreditación de programas, evaluación del desempeño docente o carrera magisterial), pero esa mirada evaluatoria dejó expresamente de lado los contenidos pedagógicos de la teoría de la evaluación. Se evaluó para calificar, para juzgar, pero no para detectar los puntos de mejora del funcionamiento escolar, esto es, la evaluación en México no cumple con una función sustantiva de la teoría: la formativa. Desde la evaluación no se retroalimenta el sistema en sus aspectos pedagógicos, todo el planteamiento se queda atrapado en el formalismo del propio sistema. El modelo de eficiencia dejó al aula y al trabajo entre docentes y estudiantes como una caja negra del sistema educativo, lo pedagógico fue la agenda pendiente que signó a tales reformas. Ello explicaría por qué en el ámbito nacional ha disminuido el interés por los estudios de llamado currículum vivido.

Finalmente no se puede desconocer la tensión que existe en los actores. Si bien, hoy se puede hablar de diversidad en los desarrollos del campo —si se reconoce que la existencia de escuelas de pensamiento o de paradigmas al interior— no necesariamente se ha acompañado con una discusión y análisis de los diversos temas. No existe una tendencia a leer con detenimiento lo que se produce, cada autor es prácticamente referente de sí mismo. En estricto sentido no se puede hablar de una comunidad de académicos en el campo del currículum porque si bien puede existir un reconocimiento entre ellos, éste todavía contiene rasgos débiles pues no se

manifiesta en un trabajo analítico de mayor envergadura. La producción en el campo es muy alta, tiene un crecimiento geométrico en comparación a la que se observaba en la década anterior. Sin embargo, la falta de articulación del conjunto de académicos que trabaja en el ámbito del currículo se expresa en la dificultad de hacer escuela de pensamiento, esto se expresaría en un mayor rigor en las publicaciones en el campo. Los académicos jóvenes podrían ingresar al mismo para hacer desarrollos y elaboraciones distintas a las que se están formulando en un momento dado, pero ello requeriría de una mayor estructuración de la comunidad.

El campo del currículo muestra signos de avance, tiene elementos que permiten caracterizar su producción, también enfrenta retos. La manera como los enfrente en los próximos años marcará necesariamente el signo de su consolidación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Acle, G. (1996). "Vinculación teoría-práctica: esencia de las prácticas de la licenciatura y base de los estudios de posgrado en el área de educación especial", en *Revista de enseñanza e investigación en Psicología*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, nueva época, México: CNEIP, pp. 211-221.
- Alday, H. (1997). Desarrollo de una metodología participativa que permita la implantación de un cambio curricular, generado desde la escuela, *tesis de maestría, México: Facultad de Psicología-UAEM*.
- Alfaro, N. (1998). "El profesor-sujeto en la investigación acción: una experiencia", en *Estudios de lingüística aplicada*, vol. XIII, núms. 30-31, pp. 53-62.
- Aguado, I. y Contreras, O. (1994). "El lugar del deseo en el currículo", en *Amie*, año 1, núm. 0, enero-abril, México: Asociación Mexicana de Investigación Educativa, pp. 33-36.
- Aguilar, A. (1997). *La revisión curricular en el área de integración. Una experiencia participativa*, tesis de maestría en docencia universitaria, México: Universidad Iberoamericana-Golfo-Centro.
- Aguirre, E. (1990). "Aspectos generales de la evaluación curricular en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza", en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 165-175.
- Aguirre, L. (1995). *Evaluación del diplomado en extensión agrícola para la capacitación de profesionales para el desarrollo agropecuario*, tesis de maestría en ciencias, Colegio de Postgraduados, campus Puebla.
- Alanís y Díaz. (1992). "Hacia un currículum convergente para el posgrado. Posibles tendencias internacionales del currículum del siglo XXI", en *Omnia*, número especial, junio, pp. 81-88.

- Arbesú, M. A (2001). *Las limitantes de la formación docente como causa de la desvinculación entre el currículum formal y el currículum vivido*, tesis de maestría, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Albarrán, R. y Rueda, H. (1997). “Evaluación del perfil de egreso de los licenciados en educación física y entrenamiento deportivo”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Yucatán.
- Álvarez Anguiano, C. *et al.* (1994). “Propuesta de técnicas multivariadas en el análisis de la evaluación curricular”, en *Reencuentro*, núm. 11; Colegio de Ciencias y Humanidades-Sur UNAM, pp. 17-23.
- Álvarez, J. (1990). “Elementos para la evaluación curricular”, en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 81-89.
- Álvarez, L. (2001). “Los mapas conceptuales como una herramienta para evaluar el contenido curricular de los programas de matemáticas en el bachillerato” en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 5, México: COMIE.
- Álvarez Gayou (2001). “Percepciones y opiniones sobre la masculinidad y la femineidad. Los géneros y la escuela”, *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Andino, M. (comp.) (1990). *Ciencias de la comunicación, las profesiones en México*, 5, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Angulo, R. y Vidal, R. (1993). “La práctica profesional del geólogo y el nuevo mercado laboral”, en *Revista del Colegio de Ingenieros Geólogos de México*, México: 1, 2, septiembre, pp. 16-17 (4, 11).
- Antiga, S. (1997). “Análisis curricular del programa de matemáticas del plan y programa de estudio 1993 SEP de la Educación Básica Primaria”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/SEP/UADY.
- ANUIES (1997). *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 67-75.
- ANUIES (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES-Biblioteca de la educación superior, pp. 163.
- Aranda, H. (1994). “El análisis estratégico de los posgrados que ofrece la Universidad Autónoma de Chihuahua, una experiencia sobre la planeación estratégica”, en *Omnia*, número especial, México: octubre-diciembre, pp. 151-158.
- Arbesú, I. (1997). “Observaciones etnográficas de una práctica docente modular”, en Berruecos, L. (coord.) *La construcción permanente del sistema modular*, México: UAM-X, pp. 43-61.

- Arenas, M. y Sánchez F. (comp.) (1990). "Medicina Veterinaria y Zootecnia", vol. 1, *Las profesiones en México*, 2, México: UAM-X.
- Arenas, M. y Gutiérrez M. E. (1996). "La educación científica en el tronco común Divisional de Ciencias Biológicas y de la Salud", en *Reencuentro*, 16, mayo, pp. 18-23 (14).
- Argüelles, A. (comp.), (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa/SEP/CNCCL/CONALEP.
- Armenta, V. (1994). "Propuesta de un modelo de mejora continua del posgrado", en *Omnia*, número especial, México: octubre-diciembre, pp. 151-158.
- Arredondo, V. (1995). "Políticas de flexibilidad curricular en educación superior", *Memorias del Foro de análisis sobre flexibilidad curricular*, México: UAEM, pp. 25-30.
- Arredondo, M. (1998). "La educación superior en el posgrado", en P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*, II; México: FCE, pp. 353-383.
- Ávila, A. (1991). "La reforma a las matemáticas en primaria. Lo posible y lo necesario", en *Educación Matemática*, 3, pp. 31-39.
- Ávila, A. (1996). "Los usos reconocidos de los textos de matemáticas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 1, núm. 2, pp. 314-342.
- Ávila, J. L.; Delgado, G. N. y Hernández L. (1996). "Las prácticas profesionales en el área de psicología educativa: una visión prospectiva", en *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. I. núm.2, julio-diciembre, nueva época, Mexico: CNEIP, pp. 171-210.
- Aznavurián, A. y Reyes, R. (comp.), (1990). "Los troncos comunes en la currícula universitaria", en *Las profesiones en México*, 7, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Azuara, D.M. (1999). "Diseño de estrategias cognitivas aplicados a contenidos curriculares de la materia de Física de semiconductores", *Memorias electrónicas del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/UAA.
- Baéz, L. (1993). *La noción programa de estudios y el paradigma pedagogía por objetivos. La construcción del discurso tecnológico de la docencia*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Barba, B. (coord.), (2000). *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*, México: SEP.
- Barrón, Eusse, Jarillo, Chehaibar, Ibarra, Garduño y Guerrero (1995). "Formación de profesionales de la educación a través de un programa de posgrado en el Ecuador en convenio con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM", en *Omnia*, II, 33, pp. 79-88.
- Barrón, Rojas y Sandoval (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 65-74.

- Barrón, Garduño, y Gutiérrez (1997). “La teoría de las generaciones como una posibilidad analítica de estudio en la formación del profesional universitario”, en A. Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, colección La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México: COMIE, pp. 119-132.
- Barrón, C. y Rojas, I. (1998). “Prospectiva de la formación profesional ante el impacto de los procesos de globalización”, en A. Didriksson (coord.) *Escenarios de la educación superior al 2005*, México: CESU-UNAM, pp. 85-95.
- Barrón, C. y Gómez, J. (1999). “La flexibilidad curricular, ¿única alternativa para la formación profesional?” ponencia ante la Asociación Francófona Internacional de Investigación, Coloquio Internacional: La educación desde la perspectiva de la mundialización-globalización, en *Educación*, México: CESU, pp 18.
- Barrón, C. (2000a). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*, tesis de doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, división de estudios de posgrado, UNAM.
- Barrón, C. (2000b). *Estudio comparativo de las licenciaturas en pedagogía y/o Ciencias de la educación de las universidades privadas de la zona metropolitana*. Tesis de doctorado en pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. División de estudios de Posgrado
- Barrón, C. (2000c). “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en Valle, M. A. (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*, col. Pensamiento universitario, núm. 91 México: CESU-UNAM, pp. 17-44.
- Barrón, C. (2000d). “Valores y formación profesional”, en *Congreso anual de retos a la educación: Balance entre unidad y diversidad en el mundo cambiante*, México: Facultad de Psicología-UNAM y College of Extended Learning de la California State University (San Bernardino).
- Barrón, C y Gómez, J. (2002a). “Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior, en Valle, M. A., *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, col. Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM.
- Barrón, C. y Gutiérrez, G. (2002b). “La formación de tutores para los posgrados en Ciencias Sociales en México. Análisis de las estrategias”, en *Congreso de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Educación*, Pau, Francia: AFIRSE, pp. 1-20.
- Bazdresch, M. (1993) “La educación superior: un ámbito de trabajo para el licenciado en ciencias de la educación”, en *Sinéctica*, núm. 2, ene-jun, pp. 18-20.
- Bellido, Becerra, Cervantes, Corvera, Escamilla, Flores, Garduño, Parra y Sandoval (1997). “Una experiencia de evaluación curricular en la carrera de QFB de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/SEP/UADY.

- Bellido, M. E. y Crespo, S. (1998). "Los docentes en el diseño y reestructuración curricular", en *Educación 2001*, núm. 40, septiembre, pp. 52-56.
- Bellido, M. E. y Rodríguez, S. (1993). "Una práctica pedagógica dirigida a la elaboración de programas de estudio integrales". *Bien: Boletín de investigación, educación y sus nexos*, vol. 1, núm. 0, pp. 13-17.
- Bermúdez, R. M. y Searcy, R. (1997). "Implementación del plan de curricular flexible a la enseñanza de la medicina veterinaria y zootecnia. El caso del Instituto de investigaciones en ciencias veterinarias." Universidad Autónoma de Baja California", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES/UAS, pp. 204-214.
- Berumen, A. (1994). "Seguimiento de egresados permanente en la división de Ciencias Agropecuarias (DACA) Caso de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia", en *Memorias del Tercer Encuentro sobre Planes de estudio*, México: Universidad Autónoma de Tabasco, pp. 257- 266.
- Berruecos, L. (1997). "Etnografía de la práctica docente", en Berruecos, L. (coord.) *La construcción permanente del sistema modular*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 43-61.
- Berruecos, L. (Coord.) (1998). *La evaluación en el sistema modular*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Block, D. y Fuenlabrada, I. (1995). "Cómo elaborar materiales de matemáticas para el nivel básico", en *Educación 2001*, 7, pp. 42-46.
- Block, D., Fuenlabrada I., Ortega, L. y Valencia R. (1996). *Innovaciones curriculares en matemáticas. Primer ciclo de la educación primaria. La geometría en los libros de texto de matemáticas del primer ciclo de primaria*, Documentos DIE, 45, México: Departamento de Investigación Educativa.
- Block, D. y Fuenlabrada, I. (1999). "Materiales curriculares de matemáticas para el nivel básico", en Remedi (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Plaza y Valdés, pp. 259-286.
- Bojalil, L. (1997). "Enseñanza por problemas en el área de la salud", en Berruecos, L. (coord.) *La construcción permanente del sistema modular*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 447-465
- Bonilla, R. (1993). "Reflexiones en torno al currículo", en *Reforma y utopía*, núm. 8, Guadalajara: Universidad de Jalisco, pp. 22-40.
- Bravo, M. T. (1993). "Dimensión ambiental y currículo universitario", en De Alba (coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México: CESU/sedesol/ Universidad de Guadalajara, pp. 212-219.
- Burgos, R. J. (1994). "Evaluación de la licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Yucatán", en *Educación y ciencia*, vol. III, núm. 9, México: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 23-28.
- Cabañas, G., (1998). "Ciencia de materiales: su consolidación en el Instituto Politécnico Nacional", en *Academia*, núm. 14, marzo-abril, pp. 40-56.

- Caíre, G.; Vieyra, T. y González, L. (2001). “Evaluación y seguimiento de planes y programas de estudio para la educación normal de 1997 y 1999”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 5, México: COMIE.
- Calderón, R. (1993). *La formación de profesionales para el desarrollo rural: el caso de la agronomía en México*, tesis de maestría en Desarrollo Rural, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Calixto, F. R. (2001). “La educación de la sexualidad y las ciencias naturales en 5° y 6° grado de educación primaria”, *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Camargo, J.; Tarín, M. y Espericueta, T. (1996). “El diseño curricular de la licenciatura en agronomía”, en *Reencuentro*, núm. 15, enero, pp. 40-49.
- Campomanes, J. y Acosta, M. (1990). “Revisión histórica del proceso de reestructuración del plan de estudios de la carrera de médico veterinario zootecnista (1974-1989)”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 319-324.
- Campuzano, García, García, Gómez y Naveda (2001). “Seguimiento y evaluación a la ren-99, en la Escuela Normal núm. 3 de Toluca”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 5, México: COMIE.
- Canales, C. (1997). “El bachillerato propedéutico en el estado de México”, en A. Díaz Barriga (coord.), *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995. México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 224-231.
- Cantón, V. (1997). “El pasaje de la oralidad a la escritura: una estrategia para la formación docente”, en *Correo del maestro*, núm. 13, pp. 46-47.
- Capriles, C. y Domínguez, C. (1993). “La experiencia modular en la Escuela de Arte Teatral del INBA”, en *Reencuentro*, núm. 10, septiembre, pp. 53-57.
- Cárdenas, L. (2002). “La profesionalización de la enfermería en México. Un análisis desde la sociología de las profesiones”, avances de la tesis de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cardacci, D. (1996). “Salud, género y currículo”, en *Perspectivas Docentes*, núm. 20, septiembre-diciembre, pp. 18-14.
- Cardacci, D. y González de León (1990). “Medicina”, en *Las profesiones en México* (3), México: UAM-Xochimilco.
- Cardoso, Hernández y Leal (1990). “Educación en salud pública 2005. Prospectiva para la planeación estratégica, avances y perspectivas”, en *Salud Pública de México*, 32, pp. 88-97.
- Cardoso, M. (1995). *La oferta educativa de programas de administración para la salud*, Documentos de trabajo, 31, México: CIDE.
- Cardoso, M. (1998). “Formación gerencial de los directivos del Sector Salud”, en *Convergencia*, año 5, núm. 15, enero-abril, pp. 67-97.

- Carvajal, Block, y Martínez (1995). “Matemáticas para primer grado. Nuestra experiencia en la elaboración de libros de texto”, en *Huasteca*, Oaxaca: IEPO, pp. 25-30.
- Carrillo M. (1990). “La evaluación curricular y sus consideraciones hacia lo social”, en *Psicología y Sociedad*, vol. IV, núm. 9, UNAM, pp. 3-7.
- Carrillo, Flores, Domínguez, y Medina (1997). “La evaluación y la promoción de la calidad en el bachillerato”, en A. Díaz Barriga, (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 193-201.
- Carrión, C. (1993). “Propuesta metodológica para la conducción política del desarrollo curricular”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 22, núm. 1(85), enero-marzo, pp. 89-101.
- Casanova, P. (comp.) (1990). “Psicología”, en *Las profesiones en México*, núm. 6, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*, México: Trillas.
- Cassigoli I. y Álvarez I. (1993). “Condiciones y estrategias de la evaluación para elevar la calidad de los estudios de posgrado”, en *Omnia*, número especial, pp. 43-50.
- Castañeda, A. (1991). “Formación de maestros e investigación en el campo del currículo”, en *Revista Mexicana de Educación Médica*, 1, pp. 281-284.
- Castañeda, S. (1992). “Análisis del currículum, una perspectiva desde la práctica docente”, en *Pedagogía*, vol. 8, núm. 1, México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 60-67.
- Castañeda, S. (1995). “Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM”, en *Perfiles Educativos*, núm. 68, abril-junio, México: CESU-UNAM, pp. 9-15.
- Castro, I. (1997). “Un nuevo modelo académico que incluya valores”, en *Omnia*, núms. 36-37, pp. 147-148.
- Celis, G. (1995). “Experiencias de flexibilidad curricular, el caso de la Universidad Iberoamericana”. *Memorias del Foro de análisis sobre flexibilidad curricular*, México: UAEM, pp. 18-24.
- Cerdá, A. D. (2001). *Nosotros los maestros*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Comas, O. J. (1997) “El análisis institucional como base para la innovación curricular”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES-UAS, pp. 123-134.
- Comboni, S. (1990). *Política educativa y práctica educativa* [folleto] México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Contreras, O. (1994). *Seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala: Valoración externa de un currículum*, tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Contreras, O. (1997). “Seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, evaluación externa del

- currículo”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/SEP/UADY, pp. 331-334.
- Contreras, O; Monroy M, Desatnik, O.; Covarrubias, P. (1997). “Un modelo de autoevaluación institucional: psicología-Iztacala”, en A. Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 164-173.
- Corona, M. (2002). *Descripción del procedimiento para la elaboración de cursos de capacitación para el trabajo académico basados en normas de competencia laboral: la experiencia CONALEP*, tesis de licenciatura en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, colegio de pedagogía, UNAM.
- Coronel, S. (1993). *Práctica profesional y plan de estudios de los egresados de la licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*, tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Coronel, S. (1998). *La formación de los nutriólogos y la nutrición comunitaria en México*, tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Cuba: Universidad de La Habana.
- Correa, J., et al. (1990). *Formación y práctica profesional del economista*, México: ENEP-Aragón-UNAM.
- Covarrubias de Labra, G. (1998). “Propuesta de modelo educativo latinoamericano en ingeniería electrónica”, en *Academia*, núm. 14, marzo-abril, (9, 11, 22), pp. 34-39.
- Covarrubias, J. M. (1995). “Ingeniería y sociedad”, en *Ingeniería civil*, núm. 310, Facultad de Ingeniería, UNAM.
- Covarrubias, J. M. (2000). *Entrevista realizada al Ing. Manuel Covarrubias*, México: Ciudad Universitaria.
- Crespo, S. (1990). “Evaluación del plan de estudios de enfermería de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación*. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 335-342.
- Crocker, Farfán y Quezada (1997). “Construcción de diseños curriculares por competencias profesionales en educación superior en la etapa de globalización. El caso de la licenciatura en nutrición de la Universidad de Guadalajara”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES-UAS, pp. 183-190.
- Chehaibar, L. (1995). “Currículum universitario y derechos humanos: articulaciones para la construcción democrática”, en *Acta Sociológica*, núm. 15, septiembre-diciembre, México: FCPYS/UNAM, pp. 147-157.
- Dávila, Pérez y Rozo (comp.). (1990). “Economía”, en *Las profesiones en México*, 8, México: Universidad Autónoma Metropolitana-X.
- Dávila, Muñoz, Pomar, Saleme y Velásquez (comp.) (1991). “Administración”, en *Las profesiones en México*, 10, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

- Daza, M. (1993). *El mercado de trabajo del licenciado en contaduría pública*, México: Universidad de Guadalajara.
- De Alba, A. (1991). “Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del currículum en México”, en De Alba, Díaz Barriga y González (comps.). *El campo del currículum. Antología*, vols. I y II, México: CESU-UNAM.
- De Alba, A. (1991a). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México: CESU-UNAM.
- De Alba, A. (1991b). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México: CESU-UNAM.
- De Alba, A. (1991c). “Determinación curricular y orientación del currículum universitario”, en *Perspectivas Docentes*, núm. 4, enero-abril, pp. 11-27.
- De Alba, A. (coord.), (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México: SEDESOL/UdeG/UNAM.
- De Alba, A. (1996). *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México*, tesis doctoral, Madrid: UNED.
- De Alba, A. (1997). “Currículum de primaria, contenidos ambientales y educación informal”, en *Cero en Conducta*, vol. 12, núm. 44, abril, pp. 49-55.
- De Alba, A. y González, E. (1997). *Evaluación de programas de educación ambiental. Experiencias en América Latina y el Caribe*, México: CESU-UNAM/SEMARNAP/UNESCO.
- Del Amo, S. (1990). “Proceso de evaluación de planes y programas de la unidad académica de los ciclos profesionales y de posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 177-183.
- Del Castillo, B. y Quirino, T. (1998). “Armonización curricular en farmacia. Aportaciones de la Conferencia Hispanoamericana de Facultades de Farmacia (COHIFFA)”, en *La Revista OFIL*, Órgano Internacional de Expresión de la Organización de Farmacéuticos Ibero-latinoamericanos, pp. 11-22.
- De Dios, Quiroz, y Pérez (1992). *Evaluación y rediseño curricular de la licenciatura de químico farmacobiólogo*, BUAP, <http://www.ucol.mx/docencia/facultades/psicologia/ciace.htm>
- De la Fuente, R. (1994). “La formación del médico del siglo XXI y el plan único del plan de estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de México”, *Educación Médica y Salud*, vol. 28, núm.3 julio-septiembre.
- De Gortari Krauss, L. y Del Val, E. (1999). “Teoría y práctica de la educación intercultural”, en *Sinéctica*, núm. 15, pp. 26-36.
- De Ibarrola, M. (1990). “Evaluación curricular: entre la realidad y el modelo”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, México: UNAM, pp. 17-32.
- De Ibarrola, M. (1992). *Cinco principios para la revisión curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Cuadernillo núm. 6, Colegio de Ciencias y Humanidades, pp. 2-8.

- De León, C. y Rocha, S. (1993). "El diseño curricular de la carrera de biología de la Universidad Veracruzana", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 191-196.
- De la Parra y Sepúlveda, R. (1999). "Evaluación y seguimiento de la maestría en pedagogía: avances", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 2, México: COMIE.
- De la Vega, S. V. (1996). "Integración y flexibilidad del currículum de la educación básica", en *Pedagogía*, vol. 11, núm. 9, enero-marzo, pp. 56-65.
- Delgado, A. (1993), "Principios generales para elaborar un currículum para estudiantes sobresalientes", *Intrínquilis*, núm. 8, abril-junio, pp. 17-19.
- Díaz Barriga A. y Pacheco, M. T. (coords.) (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*, colección Problemas Educativos de México, México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1990) "La evaluación curricular", en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 45-71.
- Díaz Barriga, A. (1991). "La disolución del concepto currículum", en *Perspectivas Docentes*, núm. 6, Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 35-40.
- Díaz Barriga, A. (1992), *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires: Rei-Argentina/ Instituto de Estudios y Acción Social/ Grupo Aique.
- Díaz Barriga, Barrón, Carlos, Díaz Barriga Arceo, Spitzer, Torres e Ysunza, (1993). *Curriculum. Estados del Conocimiento*, núm. 14, México: COMIE.
- Díaz Barriga, Martínez, Reygadas y Villaseñor (1993). "Sistemas modulares y currículum ayer, hoy y mañana", en *Reencuentro*, 10, México: Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, pp. 10-21.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (1993-1995). *Curriculo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 133-144.
- Díaz Barriga, A. (1994a). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires: Rei-Argentina/ Instituto de Estudios y Acción Social/Grupo Aique
- Díaz Barriga, A. (1994b). "Reforma educativa y perspectiva curricular. Análisis del proyecto educativo de la nueva derecha", ponencia presentada en el seminario *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, México: Unión de Universidades de América Latina-Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, A. (coord.) (1995a). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, colección La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México: COMIE.
- Díaz Barriga, A. (1995b). "La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México", en *Cuadernos Pedagógicos Universitarios* (Colima), núm. 8, pp. 1-37.
- Díaz Barriga, A. (1995c). *Empleadores universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México: CESU-UNAM.

- Díaz Barriga, A. (1995d). “Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente”, ponencia presentada en la *Reunión estatal de educación superior*, Chihuahua: ANUIES.
- Díaz Barriga, Barrón, Guzmán, Díaz Barriga Arceo, Torres, Spitzer y Ysunza (1995). “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, colección La investigación educativa en los ochenta y perspectivas para los noventa, México: COMIE.
- Díaz Barriga, A. (1996). “El currículum en la educación básica. Retos del principio y fin del siglo”, ponencia presentada en *Los viernes en la fundación. El oficio de enseñar*, México: Fundación SNTE.
- Díaz Barriga, A. (1996-2001). *Ensayos sobre la problemática curricular*, México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (1997a). “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño”, en Pacheco y Díaz Barriga (coords.). *La profesión. Su condición social e institucional*, colección Problemas Educativos de México, México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Díaz Barriga, A. (1997b). *Didáctica y currículum*, edición corregida y aumentada, México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1999). *La flexibilización curricular*, Conferencia magistral presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE-UAA.
- Díaz Barriga, A. (2000). *Flexibilización curricular y formación profesional*, en conferencias magistrales del V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE-UAA, pp. 175-192.
- Díaz Barriga, A. (2001a). *Currículo. Una mirada sobre su desarrollo y sus retos*, conferencia magistral, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE/Universidad de Colima.
- Díaz Barriga, A. (2001b). “Planes de estudio y programas de posgrado: las maestrías”, en Sánchez y Arredondo (coords) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 137-146.
- Díaz Barriga, A. (2002). *Visión del Instituto Nacional de Evaluación*, documento presentado ante la Junta Directiva, septiembre.
- Díaz Barriga Arceo, Lule, Pacheco, Rojas y Saad (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México: Trillas.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1993). *Diseño curricular II*, México: ILCE/OEA/Promesup.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1994). “La formación en aspectos metacurriculares con los alumnos de educación media superior”, en *Perfiles Educativos*, núm. 65, México: CESU-UNAM, pp. 17-23.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Saad, E. (1996a). “El papel del docente-tutor en un proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, nueva época, vol. I, núm. 2, julio-diciembre, pp. 145-170.

- Díaz Barriga Arceo, F. y Saad, E. (1996b). Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Nueva época, vol. I. núm.2, pp. 95-126.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1997a). “La formación en la práctica del profesional universitario: un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa”, en Díaz Barriga (coord.). *Currículum, evaluación y planeación educativas*, México: COMIE/ ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 42-54.
- Díaz Barriga, Arceo, F. (1997b). *Diseño curricular II*. Ejercitación de un método específico para el diseño curricular, maestría en tecnología educativa, México: ILCE.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998a). “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, *Perfiles Educativos*, vol. 20, núm. 82, México: CESU-UNAM, pp. 40-66.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998b). *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM*, tesis de doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Díaz Barriga Arceo, Hernández, García y Muriá (1998). “Una aproximación al análisis de la influencia de la obra piagetiana en educación”, en Castorina, Coll y otros *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*, México: Paidós, pp. 79-113.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Rigo, M. A. (2000), “Formación docente y educación basada en competencias”, en Valle, M.A. (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, col. Pensamiento Universitario, núm. 91, México: CESU-UNAM, pp. 76-104.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández, G. (1998/2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill
- Díaz Barriga Arceo, F. y García, B. (2001b). “Formación cívica y ética. Un análisis de diversos programas de formación para niños y jóvenes”, en *Educación 2001*, núm. 71, abril, pp. 32-42.
- Díaz, M. (1995). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico*, tesis de maestría no publicada. Departamento de Investigaciones Educativas, México: CINVESTAV.
- Eguiluz, L. L. y Alarcón, I. L. (1996). “La psicología aplicada en la formación de estudiantes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-UNAM-Iztacala”, en *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, nueva época, vol. I, núm.2, julio-diciembre, pp. 247-260.
- Escobar, F. (1997a). “La formación profesional del ingeniero civil hacia el siglo XXI”, en *Academia*, México: núm. 10, julio-agosto (9, 20), pp. 58-61.
- Esparza, L. M. (2000). *Currículum vivido: estudio cualitativo de un proyecto cunicular en la escuela preparatoria estatal núm. 13*, tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- Estévez, E. H. y Fimbres, P. (1998), *Como diseñar y reestructurar un plan de estudios*, México: Dirección de Desarrollo Académico, Universidad de Sonora.
- Estévez, E. (1999). *La enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas. Modelo innovador para el diseño de cursos*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Estrada, R. (1996). *Evaluación curricular interna en la licenciatura de Odontología*, tesis de maestría en Educación Superior, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Facultad de Ingeniería (1990). *Revista de la Ingeniería Mexicana*, vol. LX, núm. 4, octubre-diciembre, México: UNAM.
- Farfán, J., (1999). “Los planes de estudio de Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México” (primera parte), en *Revista de la Escuela Normal Superior de México*, núm.3, abril, pp. 149-155.
- Fernández, H. (1990). “Evaluación curricular en la Escuela Nacional Preparatoria”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 191-251.
- Fernández, Salgado y Meza (1997). “Evaluación del plan de estudios pertinencia y competitividad por el método redes semánticas (caso CECYT núm. 13 “Ricardo Flores Magón”)”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-SEP-UAA.
- Fernández, M. y Livas, A. (1999). *Procedimientos para la evaluación y rediseño de planes de estudio en la universidad*, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fernández, Livas, Glazman y Figueroa (1998). *Consideraciones para la elaboración de programas de cursos*, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fernández, Ma. del S. (1993). “Calidad del posgrado en administración desde la óptica del egresado”, en *Omnia*, número especial, pp. 67-72.
- Fernández, J. (2001). *Estructura y realidad de la profesión médica. El caso del médico cirujano homeópata y del médico cirujano*, tesis de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Fierro, García y Flores (1996). “Hacia una alternativa de evaluación multidimensional del modelo de prácticas integrales: una propuesta de autoevaluación”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, nueva época, núm. 2, julio-diciembre, pp. 127-144.
- Fierro, M. (1999). “Participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana”, en *Cero en Conducta*, núm. 47, pp. 51-73.
- Figueroa de Katra, L. (1993). “Formación ambiental y currículum universitario. Algunos fundamentos filosóficos”, en *Currículum y problemática ambiental*, México: IIE-IPE-UV/FOMES, pp. 23-29.
- Figueroa de Katra, et al., (1994). “El currículum de la Universidad Veracruzana. Problemas, retos y propuestas: Síntesis”, en *Integración*, núm. 5-6, pp. 179-190.

- Figueroa, L. (2001). "Internacionalización del currículum: una mirada prospectiva", *Revista Educación Global*, México: AMPEI, pp. 17-21.
- Figueroa, M (1990). "Evaluación curricular: una propuesta", en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 117-139.
- Filloy, E. (1995). "Diseño y desarrollo curricular para la enseñanza de las matemáticas," en *Perfiles Educativos*, núm. 68, abril-junio, México: CESU-UNAM, pp. 26-28.
- Flores, E. (1999), "Evaluación de la congruencia interna de los cursos I al IV del eje metodológico de la LE'94", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 2, México: COMIE.
- Flores, R. (1997). "La reforma académica en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 269-274.
- Fócil, L. (1994). "Propuesta para una evaluación continua y crítica de los planes de estudio; el caso de la carrera de la DACS", en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: Universidad Autónoma de Tabasco, pp. 57-59.
- Fócil, L. (1999). *Evaluación y reestructuración curricular del plan de estudios de la licenciatura de médico cirujano de la división académica de ciencias de la salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*, tesis de maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Fresán, M. (2001a). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales*, tesis de doctorado en educación, Universidad Anáhuac.
- Fresán, M. (coord.). (2001b). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES.
- Fuenlabrada, I. y Taboada, E. (1992). "Currículum e investigación educativa: una propuesta de innovación para el nivel básico", en *Perspectivas*, vol. 22, núm. 1 (81), enero-marzo, pp. 97-105.
- Fuenlabrada, I. y Taboada, E. (1992). "El material didáctico con desarrollo curricular: un recurso para la formación docente", en *Estudios en Didáctica*, México: Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 79-88.
- Fuenlabrada, Ortega y Valencia (1992). "Geometría en los libros de texto de matemáticas del primer ciclo de la primaria", en *Estudios en Didáctica*, México: Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 271-275.
- Fuenlabrada, Taboada y Rockwell (1992). *Currículo e investigación educativa, una propuesta de innovación para el nivel básico. Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural*, Documentos DIE, México: CINVESTAV.
- Fuenlabrada, I. (1992). *Presentación en estudios en didáctica*, México: Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 263-264.
- Fuenlabrada, I. (1996). "Innovaciones de la matemática en la escuela primaria", en *Cero en Conducta*, vol. 11, núms. 42-43, agosto, pp. 72-79.

- Fuenlabrada, I. (1996a). *La didáctica, los maestros y el conocimiento matemático*, Documentos DIE 43, México: CINVESTAV.
- Fuenlabrada, I. (1996b). “Comentarios a la ponencia de Edmundo Salas Garza. Consejo Nacional de Fomento Educativo”, *Memoria del encuentro Latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, pp. 176-180.
- Fuentes, R. (1996). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*, México: Trillas.
- Furlan, A. (1996). *Curriculum e institución*, Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación núm. 16.
- Furlan, A. (1997a). *Ideología del discurso, currícula*, México: ENEP-I/UAS.
- Furlan, A. (1997b). “Cambiar al cambio: la ‘errancia’ de los innovadores”, en A. Díaz Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 133-144.
- Furlan, A. y Pasillas, M. A. (1999). *Ralph Tyler, lecturas comprometidas a cuarenta años de “Principios básicos del currículo”*, México: UNAM-UAS.
- Galán, I. (1990). “Evaluación del currículo”, en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 33-44.
- Gallardo, G. (1997). *Currículo del bachillerato: un análisis de proceso y contenido. Caso UAS 1978-1984*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Culiacán: UAS.
- Gallegos, Rocha, Farfán, Santos y Abadía (1997). “Maestría en planeación y evaluación de la educación superior: diagnóstico, factibilidad y pertinencia. Caso Universidad Autónoma del Estado de México”, en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-SEP-UADY, pp. 301-304.
- García y Morales, S. (1993). “Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el Plan A-36”, en *Perfiles Educativos*, núm. 59, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 51-71.
- García, C. (1998). *Criterios de los empleadores para la contratación de egresados universitarios*, tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, colegio de pedagogía, UNAM.
- García, J. M. (1995 a). “La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol: 25, núm. 2, abr-jun, pp. 57-81.
- García, J. M. (1995 b). “Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 25, núm. 1, enero-marzo, pp. 43-68.
- García, J. M. (1997). “La revisión de programas un modelo alternativo de evaluación curricular”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 87, pp. 17-29.
- García, Hernández, García, Tapia, Espinoza y Paz (1997). “Desempeño profesional de los egresados de la carrera de química de la facultad de estudios Super-

- riores Cuautitlán, UNAM”, en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/SEP/UADY, pp. 327-331.
- García, I. C. y Alemán, M. A. (1996). “Modelos curriculares innovadores. La experiencia de los institutos tecnológicos”, *Memorias del encuentro de modelos curriculares de la región centro sur*, México: ANUIES/BUAP/AUEM, pp. 127-144.
- García, M. y García, M. (comp.) (1991). “Enfermería”, en *Las profesiones en México*, 9, México: Universidad Autónoma Metropolitana-X.
- Garibay, J. M. (1996). “Modelo curricular de la Universidad de las Américas-Puebla”, en *Memorias del encuentro de modelos curriculares de la región centro sur*, México: ANUIES/BUAP/AUEM, pp. 17-23.
- Gamboa, V. (2001). *Interacción, negociación y estrategias en el salón de clases*, tesis de maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas.
- Gilío, M.C. (1996). “Modelo curricular de la Universidad Autónoma de Querétaro”, en *Memorias del Encuentro de Modelos de Curriculares de las Instituciones de Educación Superior Región Centro-Sur de ANUIES*, México: ANUIES, pp. 83-98.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México: Paidós Educador.
- Guerrero, G. M. y Peña, C. M. (2001). “Las competencias: un currículum en construcción. Estudio de caso”, en *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/ Universidad de Colima.
- Guerrero, R. (1990). “El papel de la práctica en el currículum de la Facultad de Psicología”, en *Psicología y Sociedad*, vol. 4, núm. 10, octubre-diciembre, pp. 47-54.
- Gómez, V. (1983). “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional”, en *Pensamiento Universitario*, núm. 60, México: CESU-UNAM, pp. 4-51.
- Gómez, R. A. (1997) “Modelo institucional de educación basado en competencias”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES-UAS, pp. 135-140.
- Gómez, V. y Munguía, J. (1988). “Educación y estructura económica. Marco teórico y estado del arte de la investigación en México”, en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base*, vol. 1, México: SEP, pp. 47-85.
- Gómez, Smith y Valle (1990). “Formación profesional y calidad de la educación”, *Perfiles Educativos*, núm. 47-48, ene-jun, México: CESU-UNAM, pp. 24-32.
- Gómez, J. (1990). “Experiencia de la evaluación curricular en la Facultad de Odontología”, en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 289-297.
- Gómez, J. (1993). “Las tipologías en el estudio social de las profesiones”, en Rosario y Aguirre (coords). *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 139-146.

- Gómez, E. (2001). "Evaluación del Colegio de Historia: estrategias para su desarrollo académico", en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 5, México: COMIE.
- González, J. (1995). "Análisis comparativo de planes de estudio de sociología." *Acta Sociológica*. México: núm. 13, pp. 233 – 270.
- González, García, Macedo de la Concha, Nava y Sandoval (1995). "La enseñanza-aprendizaje de la epidemiología. Investigación-acción", en *Siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América Latina*, 1, 1, mayo-agosto, pp. 40-44.
- González, E. (1993). "La dimensión ambiental: convergencia o disyuntiva en el currículum universitario", en De Alba (coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México: México: CESU/sedesol/UdeG, pp. 199-204.
- González, D. (1997). "El perfil del ingeniero industrial ante el siglo XXI", en *Academia*, núm. 11, septiembre-octubre, pp. 49-55.
- González, Guzmán y Gómez (1999). "El examen objetivo de la carrera de cirujano dentista de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza, UNAM. Un reto para sus egresados", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 1, México: COMIE.
- González, V. y Herrera, R. (1997). "Reporte preliminar del análisis y diseño de los programas de estudio bajo el enfoque de investigación-acción", en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/SEP/UADY.
- González, L. (1993). "Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación en educación", en *Sinéctica*, núm. 2, enero-junio, pp. 25-28.
- Goretti, Martínez, Bellido y González (1994). "El currículum de la facultad de estudios superiores Zaragoza ante los retos del siglo XXI: una lectura hermenéutica", en *Imágenes Educativas*, vol 1, núm. 4, jul-sep., FES-Z-UNAM, pp. 14-30.
- Gonczy, A. (2000). "Análisis de las tendencias internacionales y los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencia", en Argüelles, y Gonczy, *Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional*, México: Noriega editores/CONALEP.
- Grijalva, M. G. (1998). "Escenario alternativo en la educación médica", en Didriksson (coord.) *Escenarios de la educación superior al 2005*, México: CESU-UNAM, pp. 175-181.
- Gurrola, Ortega, Guerrero, Orozco, Bernal y Sánchez (1997). "Técnicas odontológicas y preventivas que los egresados de la carrera de cirujano dentista de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza aplican en la caries y periodontopatías", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-SEP-UADY, pp. 24-327.
- Gutiérrez, E. y Rodríguez, L. M. (1997). "Formación docente basada en competencias", en *Academia*, núm. 10, julio-agosto, pp. 29-33.

- Hernández, E. y Flores, G. (1997). "Modelos curriculares innovadores: la experiencia en los institutos tecnológicos sobre las licenciaturas técnicas", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 67-75.
- Hernández, O. (1996), "La formación social de los universitarios", en *Renglones*, vol. 12, núm. 34, abril-julio, pp. 11-17.
- Hernández, G. y Carlos, J. (1993). *Diseño curricular I*, módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa I (Bases socio psicopedagógicas), maestría en tecnología educativa, México: ILCE
- Hernández, G. (1998). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas, en *Paradigmas en Psicología de la Educación*, México: Paidós, pp. 211-245.
- Hernández, Garza y Flores (1990). "La evaluación curricular en la Facultad de Química", en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 343-357.
- Hernández, O. (1996). "La formación social de los universitarios", en *Renglones*, vol. 12, núm. 34, abril-julio, pp. 11-17.
- Herrera, A. (1993). "La formación profesional del psicólogo", en *Perfiles Educativos*, núm. 59, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 31-44.
- Herrera, A. (1996). "Formación científico-profesional: propuesta para la universidad pública de México", *Perfiles educativos*, núm. 71, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 42-53.
- Herrera, A. (1998). "La formación profesional en México: entre la realidad y la posibilidad", en Didriksson, (coord.) *Escenarios de la educación superior al 2005*. México: CESU-UNAM, pp. 62-83
- Herrera, A. *et al.* (1999). "Las competencias académicas en educación superior: la opinión de los expertos", *Memorias electrónicas del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UAA.
- Herrín, Lucio, Mendoza y Stauffer (1997). "Evaluación curricular de la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad Autónoma de Querétaro", en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/SEP/UADY.
- Ibarra, M. (1996). "El subsistema educativo militar (II)", en *Educación 2001*, núm. 15, agosto, pp. 24-29.
- Ibarra, G. (1993). "La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional", en *Perfiles Educativos*, núm.59, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 16-30.
- Ibarra, G. (1996). "Hacia una propuesta de formación ambiental universitaria", en *Siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América Latina*, vol. 1, núm. 5, septiembre-diciembre, pp. 44-48.
- Ibarra, G. (1997). "Las universidades ante la problemática ambiental", en *Perfiles Educativos*, núm. 78, México: CESU-UNAM, pp. 57-70.

- Ibarra, G. (1999). "Situación y tendencias de la práctica profesional del ecólogo. Avance de un estudio de seguimiento de egresados", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 1*, México: COMIE.
- Ibarra, G. (en prensa). "Las tendencias del conocimiento en la formación de investigadores en la UNAM", en Amador y Chehaybar (coords.) *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México: CESU-UNAM.
- Inclán, C. (1997). *Análisis de las licenciaturas universitarias en educación. Estudio de caso: Universidad Autónoma de Tamaulipas*, tesis de maestría en Pedagogía, FFyL-UNAM.
- Islas, S. (1993). "Pasado y presente en la formación del biólogo", en *Perfiles Educativos*, núm. 59, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 45-54.
- Jarillo, Arroyave y Chapela (1992). "Algunos determinantes en la conformación de los patrones profesionales en estudiantes de medicina", en *Salud Pública de México*, 34, pp. 455-465.
- Jarillo, E. y Arroyave, G. (1996). "Veinticinco años de experiencia de diseño curricular en medicina", en *Revista de la Asociación Mexicana de Investigadores en Educación*, núm. 7, pp. 19-32.
- Jarillo, Arroyave y Chapela (1997). "El diseño curricular en medicina de la Universidad Autónoma Metropolitana-X. Su influencia por las políticas internacionales de salud y la práctica profesional", en Berruecos (coord.) *La construcción permanente del sistema modular*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 467-486.
- Jarillo, E. et al. (1998) "Didáctica modular y desempeño docente en el aula", en *Reencuentro*, núm. 23, dic. 1998 pp. 67-75.
- Jarillo, Chapela y Granados (2000). "Formación profesional de estudiantes de medicina. Un estudio de caso", en *Argumentos*, núm. 35, pp. 45-58.
- Jegó, N. (2000). "Hacia una docencia innovadora: programa de desarrollo de la capacidad emprendedora", en *Reencuentro*, núm. 27, abril, pp. 33-42.
- Jiménez, E. (2000). *La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM*, tesis de maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología-UNAM.
- Jiménez, M. (2000). *Evaluación curricular interna del plan de estudios de la Licenciatura en Biología Agropecuaria de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, tesis de maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Jiménez, S. (2001). "Evaluación curricular interna al plan de estudios de la licenciatura en biología agropecuaria de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 5*, México: COMIE.
- Larrauri, R. (2000). *El discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico estatal*. Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*; México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

- Latapí, P. (1999). "La formación moral en los actuales planes y programas de primaria y secundaria. La nueva asignatura de Educación Cívica y ética", en *La moral regresa a la escuela*, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 69-93.
- Leff, E. (1993). "Ambiente, interdisciplinariedad y currículum universitario: la educación superior en la perspectiva del desarrollo sustentable", en De Alba (coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México: CESU-UNAM/SEDESOL/UdeG, pp. 205-211.
- López, S. (2000). *Diagnóstico de los alumnos egresados de la Universidad Loyola entre otoño 1996 y primavera 1999. Elementos de referencia para la evaluación institucional y la revisión curricular*, tesis de maestría en Docencia Universitaria, Universidad Iberoamericana, Golfo-Centro.
- Lessa, D. (1997). "La investigación acción: una alternativa para estudiar el salón de clase de L2/LE", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 25, pp. 45-58
- Leyva, H. (1994). "Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Administración DACEA-UJAT", en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: UJAT, pp. 201-215.
- Linares, P. (1993). "Formación ambiental y currículum universitario. Pedagogía y educación ambiental", en UV-FOMES, *Currículum y problemática ambiental*, México: Instituto de Investigaciones en Educación e Instituto de Psicología y Educación-UV, pp. 49-54.
- Lira, Estela y Ornelas (1997). "El trabajo en grupo como alternativa didáctica de apoyo al proyecto de residencias profesionales", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 191-196.
- Lizárraga, Aladro, Díaz, Figueroa, Delgado y Fierro (1996). "El modelo de prácticas unitarias: una alternativa para la formación práctica del estudiante de tiempo parcial en el área de psicología educativa", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: UJAT va época, vol. 1, núm.2, julio-diciembre, pp. 82-94.
- Llaguno, A. (1989). "Acerca del quehacer cotidiano en el salón de clase en el Colegio de Ciencia y Humanidades", en *Cuadernos del Colegio de México*, núms. 43-44, abr-sep, pp. 193-196.
- Llargo, Hernández y Manjares (1994). "El proceso de evaluación de las carreras. El caso de las ciencias agropecuarias", en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: UJAT, pp. 60-68.
- Lluch, E. (1998). "Introducción a la educación basada en competencias", en *Educación*, núm. 53, junio, pp. 81-104.
- López, V. (1991). "La formación y práctica del odontólogo en la ciudad de México", *Cuadernos CBS*, núm. 27, México: UAM-X/División CBS.
- López, V. (1998). "Análisis del examen general de calidad profesional para la odontología en México", en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, núm. 23, diciembre, pp. 76-82.

- López, A. (1993). *La computación y el currículum de la primaria mexicana*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- López, L. R. (1995). Modelo de Flexibilidad Curricular en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Chihuahua, en *Memorias del Foro de Análisis Sobre Flexibilidad Curricular*, México: UAEM, pp. 31-34.
- López, M. G. (2001). *Evaluación de la maestría de educación superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, tesis de Maestría en Educación Superior, BUAP.
- López, Z. (1999). “Valores, educación superior, y profesores. La competitividad como valor estelar en las universidades públicas de Sinaloa”, *Memorias electrónicas del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UAA.
- Lugo, E. (1996). “Modelo curricular de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, *Memorias del encuentro de modelos curriculares de la región centro sur*, México: ANUIES/BUAP/UAEM, pp. 145-162.
- Lugo, E. (1997). “Propuesta de un nuevo modelo para la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 149-156.
- Lugo, E. (1999). “Globalización económica y flexibilidad curricular”, *Memorias del congreso internacional: Las universidades ante la globalización (más allá del 2000)*, Veracruz: Facultad de Estudios Superiores, pp. 251-260.
- Lugo, E. (2001). “Sistemas curriculares flexibles: avances de un estudio comparativo”, en *Memorias electrónicas del VI congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/ Universidad de Colima.
- Lugo, E. (2002). “Currículo y mejoramiento de los ambientes académicos”, en *Ambientes académicos*, Temas Universitarios I, México: Universidad Autónoma de Morelos.
- Luján, M. (1995). “Algunos elementos básicos a considerar en un proceso de evaluación y estructuración curricular”, *Planeación y Evaluación Educativa*, núm. 9, pp. 30-34.
- Luna, E. (1994). *Desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el área de matemáticas*, tesis de maestría en Modificación de la Conducta, ENEP-I-UNAM.
- Luna, E. (1995). “Planes de estudio flexibles en la universidad: fortalezas y debilidades”. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UPN.
- Luna, E. (1997). “Beneficios y requerimientos de los planes de estudio flexibles en la universidad”, en Díaz Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, col. Investigación Educativa 1993-1995. México: COMIE/ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 93-98.
- Luna, E. (2001), “La formación cívica y ética en la escuela secundaria, proceso de apropiación docente de una propuesta curricular”, *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/Universidad de Colima.

- Maciel, J. (1998). “La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones”, en *Academia*, núm. 18, noviembre-diciembre, pp. 16-19.
- Maciel, J. (1999). “El aula siglo XXI en el Instituto Politécnico Nacional”, en *Academia*, núm. 19, enero-febrero, pp. 6-11.
- Macotela, S. y Castañeda, I. (1996). “El sistema de prácticas de psicología educativa en el marco del currículum vigente”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, nueva época, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 46-64.
- Malpica, M. C. (1996). “El punto de vista pedagógico”, en Argüelles (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: Limusa/SEP/CNCCL/CONALEP.
- Marín, D. E. (1991). “La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería civil”, en Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*, colección Pensamiento Universitario, México: CESU-UNAM, pp. 173-198.
- Marín, D. E. (1992). *La formación profesional en la UNAM*, tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Marín, D. E. (1992). “Evaluación curricular e investigación educativa. Sus distintas racionalidades en la UNAM”, en *Divulgación Científica*, pp. 27-35.
- Marín, D. E. (1993a). “Los profesionales universitarios. Perspectiva y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante”, en *Perfiles Educativos*, núm. 59, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 3-14.
- Marín, D. E. (1993b). *La formación profesional y el currículo universitario*, México: Diana.
- Marín, D. E. (1993c). “La formación profesional disciplinaria: vías alternas en el campo ante los cambios”, De Alba (coord.) *El currículo universitario de cara al nuevo milenio*, México: SEDESOL/UDEG/UNAM, pp. 233-240.
- Marín, D. E. (1994). “La evaluación universitaria en el proceso de cambio de las profesiones ante el TLC: La acreditación de carreras y la evaluación curricular”, en *Acta Sociológica*, núm. 11, pp. 21-39.
- Marín, D. E. (1996). “La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios”, en *Perfiles Educativos*, núm. 7, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 30-41.
- Marín, D. E. (1997). “La formación profesional y el currículo universitario en México. Un escenario de crisis y cambio”, en Díaz Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 30-41.
- Marín, D. E. (2002a) “La certificación de los saberes profesionales en la carrera de ingeniería civil”, en Valle (2000) *Formación en competencias y certificación profesional*, colección Pensamiento Universitario, núm. 91, México: CESU-UNAM.
- Marín, D. E. (2002b). “La flexibilidad en los programas académicos de formación profesional universitaria”, en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*, Guatemala: Universidad de San Carlos, núm. 15.

- Márquez, A. y Espinosa, A. (1998), "Propuesta para un modelo de evaluación curricular", en *Planeación y Evaluación Educativas*, México, núms. 16-17, pp. 38-48.
- Martínez, M. J. (1995). *Los temas transversales*, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Martínez, O. (2002). *Evaluación de los currículos de la escuela Médico Militar en el siglo XX y su relación con la eficiencia terminal, perfil de egreso y especialización de sus egresados*, tesis de maestría, México: Universidad Anáhuac.
- Martínez, G. (1999). "Modernización y cambio en la educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Chapingo", en Victorino y Huffman (coords) *Modernización educativa y su impacto en la educación agrícola*, México: Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 41-56.
- Martínez, G. A. et al. (2001), "Aprendizaje basado en problemas: alternativa pedagógica en la licenciatura de la facultad de Medicina de la UNAM", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 117, enero-marzo, México: ANUIES, pp. 33-42.
- Martínez, L. (1995). "Flexibilidad, movilidad y excelencia académica, el modelo de la Universidad Autónoma de Baja California", en *Memorias del Foro de Análisis sobre Flexibilidad Curricular*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 10-17.
- Martínez, L. (2002a). *La flexibilidad curricular en la Universidad Autónoma de Baja California*, tesis de maestría en educación, Mexicali: UABC.
- Martínez, L. (2002b). "Flexibilidad curricular. Una oportunidad para la creatividad y la innovación en el currículo", en *Galería*, vol. 1, núm.1, publicación electrónica. <http://148.231.47.6/galeria/lilia.htm>.
- Martínez Rizo, F. (1992). "La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época, año 6, núm. 2.
- Marúm, E. (1995). "Avances en el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 96, octubre-diciembre, México: ANUIES.
- Mata, B. (1999). "Universidad y educación agrícola superior en México", en Victorino y Huffman *Modernización educativa y su impacto en la educación agrícola*, México: Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 221-251.
- Matus, J. (1995). *Interpretaciones y presupuestos de un plan de estudios de biología*, tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Matus, J. et al. (2000). "Biología y diseño curricular: Veinticinco años de práctica docente en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco", serie *Académicos*, núm. 29, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Matus, J. (2002). *Formación científica y profesional del biólogo en el manejo de los recursos naturales*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- Marúm, E. (1995). "Avances en el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 96, México: ANUIES, octubre-diciembre.
- Medellín, P. y Nieto, L. M. (1994). "El desarrollo curricular en la construcción de un proyecto académico", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 3 (91), pp. 51-60.
- Méndez, M. E. (1995). *Estrategia para el inicio de una evaluación curricular del programa de Maestría en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional del Campus Puebla del Colegio de Postgraduados*, tesis de maestría en Calidad de la Educación, Universidad de las Américas, Puebla.
- Mendoza, M. (2001). "La reforma curricular y el uso de problemas en la enseñanza de matemáticas." *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/ Universidad de Colima.
- Menéndez, L. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, título y grados 1910-1994*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Merchan, T. (1995). "Flexibilidad curricular en la Universidad Metropolitana", en *Memorias del Foro de análisis sobre flexibilidad curricular*, México: UAEM, pp. 5-9.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*, México: OIT-CONOCER.
- Miranda, L. (2000). *La práctica comunitaria en el proceso de enseñanza – aprendizaje eje fundamental para la evaluación y planeación curricular en la Facultad de Trabajo Social de Minatitlán, Veracruz*, tesis de maestría en Docencia Universitaria, Universidad Iberoamericana, Golfo-Centro.
- Mora, H. (2001). "El currículo en la licenciatura en formación cívica y ética", en *Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/ Universidad de Colima.
- Morales, S. (1993). "Pasado y presente en la formación profesional del biólogo, en *Perfiles Educativos*, núm. 59, enero-marzo, México: CESU-UNAM, pp. 45-54.
- Morales, J. y Ordóñez, W. (1994). "La revisión de los programas de estudio en el marco de una propuesta curricular. El caso de la carrera de cirujano dentista", en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: UJAT, pp. 219- 223.
- Morales, Petra y Cortés (1997). "Análisis del programa de alta exigencia académica de la facultad de Medicina, UNAM", en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UADY-SEP.
- Moreno, Atrían y Osorno (1990). "Experiencia de evaluación curricular de la carrera de Médico Cirujano de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza", en *Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 299-318.
- Moreno, P. (1990). "Experiencia de evaluación curricular de la Facultad de Medicina", en *Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 253-261.

- Monroy, C. E. (2002). *Currículum integrado y aprendizaje centrado en el estudiante* CIACE, Psicología, Universidad de Colima.
- Muñoz Izquierdo, C. (1994). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*, México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). “Profesionistas y mercados de trabajo”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 16, México: ANUIES, pp. 49-53.
- Muñoz Izquierdo, Palomar y Rubio (1996). “Universidad privada y formación valoral”, en *Reñglones*, vol. 12, núm. 34, abril-julio, pp. 24-31.
- Muñoz, S. P. (1997). “Innovación curricular y currículum complementario en la Universidad Autónoma de Chapingo. El caso de la Preparatoria Agrícola”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 275-281.
- Murrieta, R. (2001). *Evaluación curricular de la Licenciatura en Lingüística Aplicada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, tesis de maestría en Educación Superior, BUAP.
- Narvárez, T. (1999). “Interdisciplina y flexibilización del currículo de Arquitectura en la Universidad Autónoma de Nuevo León”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 111, México: ANUIES, <http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res111/txt7.htm>
- Navarro, M. (1997). *Evaluación del perfil terminal básico y general en tecnologías de alumnos egresados de las escuelas secundarias técnicas de la región de Chiutempán, Tlaxcala*, tesis de maestría en Administración Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Navarro, M. A. (1998). *Educación superior y trabajo en Tamaulipas*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Navarro, M. A. (2000). “Posponer la vida. Educación superior y trabajo en Tamaulipas”, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas/Miguel Ángel Porrúa.
- Navarro, J. (1990). “Proyecto de evaluación curricular de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 377-395.
- Navarro, Martínez, Bellido y González (1991). “El currículum de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza ante los retos del siglo XXI: una lectura hermenéutica”, en *Reencuentro*, pp. 13-30 (6).
- Navarro, Martínez, González, Bellido y Jerónimo (1993). “Análisis del sistema de enseñanza modular en la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza, sus retos y perspectivas”, en *Reencuentro*, 10, septiembre, pp. 58-63.
- Nicolás, S. (2000). *Propuesta de fundamentos teóricos del nuevo plan de estudios de licenciatura en Enfermería con opción de salida intermedia de nivel técnico profesional*, tesis de maestría, ENEP-A-UNAM.

- Nieto de Pascual, D. M. (coord.). (2000), *Perfil de la educación en México*, México: Subsecretaría de Planeación y Coordinación, SEP, tercera edición.
- Nieto, L. M. (1997). “Avances en el planteamiento de un esquema conceptual y metodológico para el diseño de los procesos curriculares”, en Díaz Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 80-106.
- Olea, R. (2001), *Lineamientos generales para la evaluación y acreditación de los programas de estudio. Caso: Facultad de Ingeniería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, tesis de maestría, BUAP.
- Oliver, L. (1996). “Modelo curricular de la Universidad Autónoma de Hidalgo”, en *Memorias de Encuentro de Modelos de Curriculares de las Instituciones de Educación Superior Región Centro-Sur de ANUIES*, México: ANUIES, pp. 26-33.
- Orduña, L. y Aguilar, M. (1998). *Evaluación de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para la acreditación en el seno de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas en Contaduría y Administración (ANFECA)*, tesis, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: CIDE/NAFINSA/FCE.
- Ornelas, G. (1991). “Conceptualización del perfil profesional”, en *Revista Mexicana de Educación Médica*, 2, 2, pp. 353-357.
- Orozco, B. (1992). *La pedagogía crítica. Análisis de sus principales aportes a los discursos y prácticas educativas*, tesis de maestría, México: UNAM.
- Orozco, B. (1994a). “El campo problemático de la evaluación curricular: trayectoria, situación actual y problematización conceptual en perspectiva”, en *Perspectivas Docentes*; núm. 13, pp. 5-12.
- Orozco, B. (1994b). “La evaluación curricular: situación actual y problematización conceptual en perspectiva”, en *Imágenes Educativas*, vol: 1, núm. 3, México: UNAM, pp. 31- 37.
- Orozco, B. (1997). *La pedagogía crítica norteamericana: una lectura desde el contexto mexicano*, tesis maestría, ENEP-A-UNAM.
- Orozco, B. (1999a). *La flexibilización curricular*, ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes.
- Orozco, B. (1999b). “Currículum flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista”, *Memorias electrónicas del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UAA.
- Ortiz, E. (1991). *Teoría literaria y análisis curricular*, colección Pedagógica Universitaria, núm.19, Xalapa, pp. 65-98.
- Osorio, R. (1996). “Modelo de Organización Curricular en la Universidad Autónoma de Tlaxcala” en *Memorias del encuentro de modelos de curriculares de las instituciones de educación superior región centro-sur de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES/BUAP/UAEM, pp. 118-126.

- Osorio, Rodríguez, Valenzuela y Reyes (1992). *Una aproximación a la problemática curricular de las licenciaturas de la UAT*, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Outón, M. e Ysunza M. (1996). “Situación y circunstancias del diseño curricular en Xochimilco: origen, mitos y experiencias”, en Arbesú, y Berruecos (coords.) *El sistema modular en la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*, México: UAM-X, pp. 103-126.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (coords.) (2000), *Evaluación académica*, México: CESU-UNAM.
- Palacios, F. (1992). “¿Es compatible el enfoque holístico del mundo y de la vida con un currículum por asignaturas?”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 2, núm. 10, pp. 11-18.
- Palomares, A. y Torres, S. (1995). “El desarrollo curricular en la construcción del proyecto académico de la Facultad de Agrobiología Presidente Juárez”, en *Ethos Educativo*, núm. 7, febrero, pp. 29-34.
- Pallán, C. (1994). “Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 91, julio-septiembre, México: ANUIES.
- Parada, M. (1993). “La educación superior: un ámbito de trabajo para el licenciado en ciencias de la educación”, en *Sinéctica*, México, núm.2, enero-junio, pp. 18-20.
- Paredes, G. y Sánchez, C. (1990). “La evaluación curricular en la carrera de cirujano dentista de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza”, en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 263-287.
- Parra, G. y Núñez, M. (1996). “Modelo curricular de la Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Memorias de Encuentro de Modelos de Curriculares de las Instituciones de Educación Superior Región Centro-Sur de ANUIES*, México: ANUIES, pp. 34-50
- Pasillas, M. A. (1997). “Racionalidad del diseño curricular y sociología de las organizaciones”, en A. Díaz Barriga (coord.), *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995. México: COMIE/ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 65-79.
- Perales, J. E. (1997). “Modelo curricular para un programa de lectura y redacción para alumnos en transición del bachillerato a la carrera profesional (caso del Instituto Tecnológico de Chihuahua II)”, en ANUIES, *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES-UAS, pp. 283-290.
- Perdomo, R. (1997). “Metodología para la propuesta de un modelo curricular”, en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. COMIE/SEP/UADY.
- Pérez, G. (1996). “Hacia una propuesta de formación profesional”, en *Renglones*, vol. 11, núm. 33, dic-marzo, pp. 33-38.

- Pérez, G. y Ortiz, C. (1996) "El servicio social: acción, reflexión y formación", en Renglonés, México: vol. 12, núm. 34, abril-julio, pp. 18-23.
- Pérez, C. (2001). *Evaluación curricular del Tronco Común Universitario Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, tesis de maestría en Educación Superior, BUAP.
- Pérez, J. C. (1999). "Proyecto seguimiento de egresados", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área I, México: COMIE.
- Pérez, M. (1998). *Evaluación del currículo de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Modernas en la Escuela de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, tesis de Maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Pinet, Quintanilla y De la Rosa (1993). "La importancia de la flexibilidad curricular en los estudios de posgrado", en *Omnia*, vol. 9, número especial, diciembre, pp. 190-192.
- Piña, I. y Morán Peña, L. (1997). "La evaluación curricular del Plan único de Especialización en enfermería. Una estrategia para garantizar su calidad", en *Omnia*, núms. 36-37, pp. 91-94.
- Polo, O. (1997), "La transformación curricular. Un nuevo modelo académico en el nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 251-259.
- Priego, B. (1994). "Situación actual de la práctica profesional de los biólogos egresados de la UJUAT. Una propuesta de análisis", en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: UJUAT, pp. 249- 256.
- Pulido, H. y Palau, M. (2002). *La formación para la investigación en el pregrado: estudio de dos casos*, tesis de maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, México: UAM-X.
- Pulido, R. (1999). "La formación de profesores desde la innovación en el aula. La lectura en la escuela", en *Correo del Maestro*, 38, pp. 42-49.
- Quesada, Ponce, Regalado, Martínez y Pérez (1990). "Experiencia de evaluación curricular de la Escuela de Enfermería y Obstetricia", *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 325-333.
- Quirino, Del Muro, Noguez y Macín (2000). "La formación farmacéutica mediante el modelo de enseñanza-aprendizaje por objetos de transformación (*Problem-Based Learning*)", en *Ars Pharmaceutica*, vol. 41, núm. 3, pp. 279-186.
- Quiroz, R. (1991). "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, 55.
- Quiroz, R. (1992). "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Revista Nueva Antropología*, 42.
- Quiroz, R. (1993). "La reforma curricular de la escuela secundaria en México. Labastida", en *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México: UNAM.

- Quiroz, R. (1999). "El proceso curricular de la escuela secundaria: el plan de estudios 1993", en Remedi (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, México: DIE, Plaza y Valdés, pp. 99-132
- Quiroz, R. (1999). "Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza", en *Cero en Conducta*, núm. 47, pp. 95-113.
- Ramírez, A. (1994). "La propuesta de evaluación y reestructuración curricular. Caso de la división académica de ciencias de la salud", en *Memorias del tercer encuentro sobre planes de estudio*, México: UJAT, pp. 33-41.
- Ramírez, E. (1999). "La metodología de sistemas suaves: Un enfoque para la evaluación y el diseño curricular", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 2, México: COMIE.
- Ramos, E. y Secundino, N. (2001). "Evaluación de un plan de estudios para profesores-directivos en servicio. El caso de la unidad Acapulco de la Universidad Pedagógica Nacional", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 5, México: COMIE.
- Ravest, P. y Alemán, J. D. (1996). "Modelo curricular de la Universidad Autónoma de Chapingo", en *Memorias de Encuentro de Modelos de Curriculares de las Instituciones de Educación Superior Región Centro-Sur de ANUIES*, México: ANUIES, pp. 63-82.
- Remedi, E. (1999). "El trabajo institucional y la formación docente", en Remedi (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, México: DIE/ Plaza y Valdés, pp. 133-145.
- Remedi, E. (2000). "El trabajo institucional y la formación docente", en *Educación*, núm. 2, pp. 18-22.
- Reta, E. L. (1996). "La dimensión ambiental en el currículum escolar", en *Perspectivas Docentes*, núm. 19, mayo-agosto, pp. 56-60.
- Reyes, J. y Díaz Barriga, R. (1994). "Algunos obstáculos para la formación de un programa nacional de posgrado", en *Omnia*, número especial, octubre-diciembre, pp. 151-158.
- Reynaga, S. (1983). *Relación entre escolaridad, salario y puesto*, tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Reygadas, R. (1990). "Evaluación de la propuesta curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco", en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 91-115.
- Reygadas, R. (1992). "Derechos humanos y currículum. Notas para la intervención en el campo de la educación superior", en *Perspectivas docentes*, núm. 9, septiembre-diciembre, pp. 39-46.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE.
- Rivas, L. (1995a). "Manifestaciones expresas y ocultas de la identidad en el quehacer docente", en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina*, 5, pp. 38-43.

- Rivas, L. (1995b). "Reflexiones sobre una experiencia metodológica de rediseño curricular", en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina*, 0, pp. 13-19.
- Rivas, L. (1995c). "Una investigación educativa con estudiantes para apoyarlos a que construyan su palabra y su acción", en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina*, 2, pp. 56-59.
- Rivas, L. (1997). "Plan de estudios diseñado, ¿plan de estudios vivido? Análisis de su complementariedad. Un estudio de caso", en *Ethos Educativo*, núm. 15, Morelia: IMCED, pp. 16-19.
- Rivas, L. (1999a). "Dialéctica de la construcción de la identidad docente", en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina*, 14, pp. 21-23.
- Rivas, L. (1999b). "La construcción del conocimiento y sus procesos formativos, mediante la aplicación del método problemático", en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina*, 21, pp. 53-56.
- Rivas, L. (2000). "El docente y los retos de la enseñanza en esta etapa finisecular", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 52, pp. 11-13.
- Rivera, Rivera y Toríz (1995). "Viejos tópicos, nuevas perspectivas en psicología educativa: la evaluación del desarrollo curricular", en *Pedagogía*, vol. x, 4, pp. 28-35.
- Robles, J. (1990). "La revisión del plan y los programas de estudio en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades", *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 185-190.
- Rocha, S. (1993). "El nuevo diseño curricular de la carrera de biología como una alternativa para abordar la problemática ambiental", en *Curriculum y problemática ambiental*, México: UV/ FOMES, pp. 129-143.
- Rockwell, E. (coord.), (1996). *Investigación básica e innovación didáctica: El nuevo manual del instructor comunitario, dialogar y discutir*, Documentos DIE 44, México: DIE.
- Rodríguez, A. (1997a). "Discurso curricular en la modernidad. Los aportes de J. J. Rousseau", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/SEP/UADY, pp. 276-282.
- Rodríguez, A. (1997b). "Maestría y centro de innovación tecnológica en administración y desarrollo urbano bajo el modelo académico de educación en competencias", en *Omnia*, núm. 36-37, pp. 39-44.
- Rodríguez, M. A. et al. (1999). "Metodología para el desarrollo curricular por competencias", en *Academia*, núm. 16, julio-agosto, pp. 20-28.
- Rodríguez, P. y Estrada, R. (1999). "Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, pp. V-IX.
- Rodríguez, P. y Estrada, R. (1999). "Suplemento didáctico. Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 10, núm. 48, julio-agosto, pp. V-IX.

- Rodríguez, R. (2002). "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.7, núm. 14, pp. 133-154.
- Rojas, I. (2000). "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un modelo de formación profesional, en México", en Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*, colección Pensamiento Universitario, México: CESU-UNAM, pp. 45-75.
- Rojas, I. y Sandoval, R. (1997). "Principales conclusiones sobre la evaluación del currículo formal de la maestría en tecnología educativa del Instituto latinoamericano de la Comunicación Educativa", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/SEP/UADY, pp. 297-300.
- Rojas, R. (1998). "La educación basada en competencias", en *Planeación y Evaluación Educativa*, núm. 18, octubre, pp. 11-19.
- Romay, M. (1994). "Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas de educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 91, pp. 81-89.
- Romo, R. M. (1991). "Mediaciones entre el discurso pedagógico y la realidad en el salón de clase: procesos de construcción de conocimientos y estrategias escolares", en *Tiempos de Ciencia*, núm. 25, pp. 21-33.
- Romo, R. M. (1992). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*, tesis de maestría, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Romo, R. M. (1993a). "¿Cómo investigar en educación?", en *Sinéctica*, núm. 2, pp. 13-17.
- Romo, R. M. (1993b). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*, México: UdeG.
- Romo, R. M. (1994). "La recuperación de la práctica educativa", en *Sinéctica*, núm. 5, pp. 26-29.
- Romo, R. M. (1996a). "La pedagogía y la formación de profesionales de la educación", en *Sinéctica*, núm. 8, enero-junio, pp. 13-20.
- Romo, R. M. (1996b). "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 378-390.
- Romo, R. M. (1999). *Currículum, cultura académica y producción magisterial*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Ríos, Rosalva y Sánchez (1997). "Metodología empleada en la elaboración del proyecto de modificación del plan de estudios de la CCD y su articulación con la planeación educativa", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/SEP/UADY, pp. 311-316.
- Rugarcía, A. (1990). "Análisis comparativo de planes de estudio un ejemplo: ingeniería química", en *Revista del Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos*, año XXXI, vol. 16, pp. 21-34.

- Rugarcía, A. (1996a). "Inspiración cristiana y currículum", en *Magistralis*, julio-diciembre, Puebla: Universidad Iberoamericana-Golfo-Sur, pp. 7-12.
- Rugarcía, A. (1996b). "La crisis de la revisión curricular", *Renglonés*, núm.34, abril julio, pp. 50-52.
- Ruiz, E. y Valencia, J. (1990), "Aplicación de un modelo de evaluación curricular cualitativa: un camino a seguir", en *Omnia*, vol. VI, núm. 18, pp. 189-193.
- Ruiz, E. (1993). *Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*, tesis de maestría en Psicología educativa, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Ruiz, E. (1997). "Nuevos requerimientos de formación de ingenieros frente a los nuevos esquemas de la producción industrial y la función empresarial", en Díaz Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 55-64.
- Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*, colección Cuadernos del CESU, núm. 35, México: CESU-UNAM.
- Ruiz, G. (1997). "Diagnóstico sobre los niveles de aprendizaje en la educación primaria en la educación primaria en el estado de Aguascalientes", en Díaz Barriga (coord.) *Currículo, evaluación y planeación educativas*, tomo 1, colección Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/ENEP-I-CESU-UNAM, pp. 147-154.
- Ruiz, G. (2001). *Una experiencia pedagógica en el módulo Tenencia de la tierra/El animal productivo y su ambiente, de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*, tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Cuba: Universidad de La Habana.
- Ruiz L., E. (1996). "La formación de ingenieros frente a la transformación productiva", en *El Cotidiano*, vol. 13, núm. 79, octubre, pp. 25-32.
- Sahlins, M. (1997) *Cultura y razón práctica*, Barcelona: Gedisa.
- Salazar, E. (1997). "Reforma de la educación tecnológica en el Instituto Tecnológico de Culiacán", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 164-169.
- Salcido, T. (1990). "La evaluación curricular en la educación matemática", en *Avance y Perspectivas*, vol. IX. núm. 43, pp. 187-193.
- Salgado, Y. (1998). *Análisis de la flexibilidad curricular aplicado a seis universidades*, tesis de maestría departamento de Ciencias de la educación, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sánchez, Rivas, Flores y Cuamatzi (1997). "El sistema modular en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Un estudio comparativo de cinco de sus carreras", en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México:COMIE/SEP/UADY.

- Sánchez, J. J. y Hernández, L. (1996). “La formación en servicio del psicólogo aplicado: el reto de la congruencia ciencia-profesión”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, nueva época, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 211-221.
- Sánchez, J. (1990), “Experiencias de evaluación curricular en la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo”, en *Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 359-376.
- Sánchez, M. D. (1995). “Modelos académicos”, en *Temas de Hoy en la Educación Superior*, núm. 8, México: ANUIES.
- Sánchez Puentes, R. y Arredondo, M. (2001) (coords) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Sánchez, S. et al. (1999). “La construcción social del currículum: problemas en la teoría y desarrollo curricular”, en *Pedagogía*, vol. 10, núm. 4, pp. 18-27.
- Sandoval, E. (1994). “Retos de la docencia-investigación en el posgrado”, en *Omnia*, número especial, octubre-diciembre, pp. 109-114.
- Sandoval, G. (1995). “El papel del TID en la propuesta pedagógica innovadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-X”, en *Reencuentro*, núm.14, junio, pp. 44-49.
- Santamaría, R. (1991). “Evaluación curricular. Diferentes modelos teóricos”, en *Universidades*, vol. XLI, núm. 2, pp. 19-26.
- Santamaría, Jiménez y Ramírez (1994). “Flexibilidad curricular: una propuesta para el establecimiento del sistema nacional de posgrado”, *Omnia*, número especial, octubre-diciembre, pp. 115-124.
- Santos, A. (1999). “Valoraciones de los jóvenes sobre el currículo de secundaria”, en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 1, México: COMIE.
- Santoyo, S. R. (1996). “Recomendaciones de la ANUIES en el diseño curricular”, en *Memorias del Encuentro de Modelos de Curriculares de las Instituciones de Educación Superior. Región Centro-Sur de ANUIES*, México, ANUIES, pp. 7-16.
- Schara, J. C. (2000). “Educación para el arte en México a principios del siglo XXI”, en *Reencuentro*, núm. 27, abril, pp. 25-32.
- Serrano, A. J. R. (2001). *¿Qué opinan los empleadores y egresados de la formación que la Universidad Autónoma de Tlaxcala da a los estudiantes y cuál es el impacto que tiene ésta en la sociedad y en beneficio de los propios estudiantes?* tesis de maestría en Orientación Educativa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Serrano, R. e Ysunza, M. (1990). “¿Está desahuciado el currículo por asignaturas? (O cómo salvarle la vida al currículo)”, en *Evaluación curricular. Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 143-163.

- Serrano, V. y Ortega, G. (1994). "Acerca de la supuesta disyuntiva entre la orientación profesionalizante y la academia en los estudios de posgrado", en *Omnia*, número especial, oct-dic., pp. 125-129.
- Silva, M. y Cedillo, A. (1997). "La actividad de servicio en el área educativa como enseñanza práctica y formativa del psicólogo en la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 2, pp. 63-81.
- Soria, O y Garibay, B. (1999). "Estudio de seguimiento de egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 1, México: COMIE.
- Soriano, R. (1998). *Incorporación a la dimensión ambiental al currículum universitario: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-X*. Tesis de maestría. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, UNAM.
- Sosa, S. y Pérez, J. (1994). "Evaluación y/o propuesta de estructuración de planes de estudio de los institutos de difusión técnica". En: *Memorias del 3º Encuentro sobre Planes de estudio*. México: Universidad Autónoma de Tabasco, pp. 359-366.
- Sotelo, V. y Juárez, M. (1997), "Innovación en el currículum de posgrado en ingeniería: la formación de un modelo en el CENIDET", en *Omnia*, núms. 36-37, pp. 135-136.
- Soto, P. (1993). "Propuesta para un modelo curricular flexible", en *Revista de la Educación superior*, núm. 85, enero-marzo, México: ANUIES, pp. 104-115.
- Soto, P. (1993). "Elementos teórico-metodológicos para la evaluación del posgrado", en *Omnia*, número especial, pp. 119-123.
- Soto, E. (1998). "El tronco divisional de ciencias sociales y humanidades: una adecuación necesaria", en Berruecos (coord.) *La construcción permanente del sistema modular*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-X, pp. 391-408.
- Tabe, S. (1998). *Evaluación de programas de asignatura en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario de los estados de Tlaxcala y Puebla*, tesis de maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Taboada, E. (1990). "Las ciencias sociales en la propuesta curricular del programa de modernización educativa", en *Educación básica: la reforma como un proceso integral*, México: DIE-CINVESTAV.
- Taboada, E. (1998). "Construcción imaginaria: ritual cívico e identidad nacional", en Pérez Siller y García, *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Taboada, E. (1999). "Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia?", en Remedi (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, México: DIE/ Plaza y Valdés, pp. 81-98.
- Tavera, F. (1997^a). *La formación profesional del ingeniero civil hacia el siglo XXI*, *Academia*, México: núm. 10, julio-agosto, pp. 58-61.

- Tavera, F. (1997b). "El desarrollo sustentable en la enseñanza de la ingeniería civil", en *Academia*, núm. 12, noviembre-diciembre, pp. 29-34.
- Teracena, E. (1999). *La integración interdisciplinaria en el taller de arquitectura en el plan de estudios*, tesis de maestría, Facultad de Arquitectura, UNAM.
- Teutli, J. D. (1998). "Las escuelas normales y la formación de profesores para el siglo XXI", en *Ethos Educativo*, núm. 18, diciembre, pp. 39-48.
- Teutli, J. D. (2001), *Seguimiento y evaluación de la aplicación del plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*, tesis de maestría en Docencia Universitaria, Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo-Centro.
- Thierry, D. R. (1998). "La competencia laboral para enseñar en programas de formación y desarrollo", en Didriksson (coord.) *Escenarios de la educación superior al 2005*, México: CESU-UNAM, pp. 97-114.
- Toledo, P. (2002). *Diseño curricular basado en el análisis ocupacional. El caso del CONALEP*, tesis de licenciatura en pedagogía, Facultad de filosofía y Letras, UNAM.
- Toro, J. (1999). "Educación en ingeniería, tendencias mundiales", en *Academia*, núm. 19, enero-febrero, pp. 12-23.
- Torres, R. M. (1991). "El perfil profesional como resultado del currículo", en *Revista Mexicana de Educación Médica*, vol. 2, núm. 2, pp. 358-361.
- Torres, R. M. (2000a) "El curriculum visto desde la organización y la gestión", en *EducAcción*, núm. 1, pp. 10-13.
- Torres, R. M. (2000b) "El currículo como analizador institucional. Experiencia en una institución de enseñanza superior" [CD-ROM] *Memorias del primer congreso nacional Retos y expectativas de la Universidad en México*, resumen, Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Torres, J y González, G. (1997), "La pertinencia social en el plan de estudios de la carrera de ingeniero agrónomo", en *Memoria electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE/SEP/UADY.
- Tovilla, F. y Hernández, R. (1997). "La implantación de nuevos planes de estudio en las carreras de ingeniería", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES-UAS, pp. 157-163.
- Universidad Veracruzana (1993). *Currículum y problemática ambiental*, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 129-143.
- Urbina, J y Girón, B. (1990), "La evaluación curricular en la Facultad de Psicología", en *Evaluación curricular. memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 407-418.
- Vale, A. (1994b), "Opiniones de los empleadores sobre la formación de los nuevos cuadros de ingenieros del sector industrial mexicano", en Miklos, *et al.* (coord). *Memoria del Foro prospectiva 2000. México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio*, pp. 234-237.

- Vale, A. (1994). "Aproximación al estudio de los criterios de contratación de profesionistas del área química en la industria farmacéutica de la ciudad de México", en *Perfiles Educativos*, núm. 64, México: CESU-UNAM, pp. 59-64.
- Vale, A. (1996). "La vinculación universidad-industria a través de estudios de opinión sobre la formación de los egresados universitarios en la industria nacional", en *El Cotidiano*, núm. 79, año 13. México: UAM, pp. 44-48.
- Vale, A. (1997b). "El egreso profesional y el empleo en la crisis. Algunos planteamientos", en Pacheco y Díaz Barriga (coords). *La profesión, su condición social e institucional*, México: CESU / Porrúa, pp. 131-145.
- Vale, A. (1997). "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica" en Pacheco y Díaz Barriga (coords). *La profesión, su condición social e institucional*, México: CESU / Porrúa, pp. 173- 194.
- Valenti, G. (1995). ¿Eficiencia terminal o eficiencia cualitativa del posgrado?, en Sánchez Puentes (comp). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, memoria, México: CESU-UNAM (24).
- Valenzuela, G. (1991). "Diseño, implementación y evaluación de la maestría en ciencias en estrategias de desarrollo agrícola regional que se ofrece en el CEICADAR, Puebla", en *Memorias de la reunión nacional sobre desarrollo curricular en instituciones de educación agrícola superior*, Escuela de agricultura y ganadería de la Universidad de Sonora.
- Valenzuela, G. (1994). "Flexibilidad curricular en educación primaria. El caso de la educación en los campos de Culiacán, Sinaloa, México", *Memoria del congreso internacional de nuevas perspectivas críticas en educación*, Universidad de Barcelona.
- Valenzuela, G. y Reyes, R. (coords.) (1995), *Evaluación y reestructuración curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Valle, E. (1996). *Evaluación curricular de Colegios de Bachilleres del Estado de Tlaxcala*, tesis de maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Valle, M. A. (1994a). "Aproximación al estudio de los criterios de contratación de profesionistas del área química en la industria farmacéutica de la ciudad de México", en *Perfiles Educativos*, núm. 64, México: CESU-UNAM, pp. 59-64.
- Valle, M. A. (1994b). "Opiniones de los empleadores sobre la formación de los nuevos cuadros de ingenieros del sector industrial mexicano", en Miklos (coord.) *Foro prospectiva 2000. México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio*, memoria, pp. 234-237.
- Valle, M. A. (1996). "La vinculación universidad-industria a través de estudios de opinión sobre la formación de los egresados universitarios en la industria nacional", en *El Cotidiano*, núm. 79, año 13, México: UAM, pp. 44-48.
- Valle, M. A. (1997a). "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica", en Pacheco y Díaz Barriga (coords.) *La profesión, su condición social e institucional*, México: CESU-UNAM/ Porrúa, pp. 173-194.

- Valle, M. A. (1997b). “El egreso profesional y el empleo en la crisis. Algunos planteamientos”, en Pacheco y Díaz Barriga (coords.) *La profesión, su condición social e institucional*, México: CESU-UNAM/ Porrúa, pp. 131-145.
- Valle, M. A. (2000) (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*, colección Pensamiento Universitario, núm. 91, México: CESU-UNAM, reimpresión 2002.
- Valle, M. A. (2002). “La organización gremial profesional en México”, en Amador y Chehaybar (coords.) *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, colección Pensamiento Universitario, México: CESU-UNAM.
- Valle, R. (1997). “La reforma curricular de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, en *Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES/ UAS, pp. 261-268.
- Vargas, M. R. (1999). Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingenieros, México: ANUIES.
- Vázquez, A. (2001). *Diseño curricular. Propuesta metodológica para el diseño de planes y programas de estudio en instituciones de educación superior*, Nuevo León: Secretaría de Educación, COEPES.
- Vega, E. (2001). “Experiencia de una evaluación colegiada de un plan de estudios. El caso de la unidad Acapulco de la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 5, México: COMIE.
- Velásquez, G. (2001). *El proceso de tutorías en el posgrado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, tesis de maestría en Orientación Educativa, México: UAT.
- Vera, C. Y. (1996). “Modelo curricular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sistema de Créditos”, en *Memorias de Encuentro de Modelos de Curriculares de las Instituciones de Educación Superior Región Centro-Sur de ANUIES*, México: ANUIES, pp. 51-62.
- Vera, Y. (1997). “Modelo curricular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sistema de créditos”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 141-148.
- Vergara, J. (1996). “El currículum y la inspiración cristiana en el México de hoy”, en *Magistralis*, julio-diciembre, Puebla, Universidad Iberoamericana, plantel Golfo-Sur, pp. 43-46.
- Villagómez, M. C. (2000). *Análisis de algunos elementos del currículo de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos de la UIA G.C. para identificar el nivel de habilidades de investigación que se promueven con base en la teoría de Sternberg*, tesis de maestría en Investigación y desarrollo de la educación, Universidad Iberoamericana, plantel Golfo-Centro.
- Villaseñor, G. (comp.) (1992). “Sociología”, en *Seminario de las profesiones*, 12, México: UAM-X.

- Villordo, J. A. (1997). “Los cursos de titulación: una experiencia de vinculación orientadora para el programa de residencias del SNIT”, en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES/UAS, pp. 171-180.
- Viviente, P. (1997). “Las enseñanzas artísticas superiores en el fin de siglo: orientaciones curriculares para el siglo XXI”, en *Reencuentro*, núm. 20, diciembre, pp. 6-15.
- Viviente, P. (2000). “Enseñanza de vanguardia y tradición clásica”, en *Reencuentro*, núm. 27, abril, pp. 5-14.
- Waldegg, G. y Block, D. (comps.) (1997). *Estudios en didáctica*, México: COMIE/Grupo Editorial Iberoamérica.
- Wriedt, K. (1990), “El proceso de evaluación curricular en la Facultad de Filosofía y Letras en el periodo 1986-1989”, en *Evaluación curricular. Memoria del VI encuentro de unidades de evaluación*, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, pp. 397-405.
- Wriedt, K. (1995). “La reformulación de la formación académica del entrenador”, en *Perfiles Educativos*, núm. 68, abr-jun, México: CESU-UNAM, pp. 71-75.
- Ysunza, M. y Matus, J. (2001). “Intervención curricular: Una experiencia grupal en la Universidad Autónoma Metropolitana”, en *Revista Cubana de Educación Superior*, XXI, núm. 1, pp. 21-32.
- Ysunza, M. (2001). “Escenario futuro de la agricultura en México. Un referente para el perfil del Ingeniero Agrónomo”, en *Sociedades rurales, producción y medio ambiente*, vol. 2, núm. 2, pp. 31-42.
- Ysunza, M. (2002). *Una estrategia metodológica para la construcción del perfil de egreso para la formación de profesionales de ciencias agrícolas en México: su aplicación en el caso del Ingeniero Agrónomo*, tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Cuba: Universidad de La Habana.
- Zoppi, Bergomas y Delgado (1992). “Aplicación de la investigación-acción al desarrollo curricular en el ámbito universitario”, en *DIDAC*, núm. 20, otoño, pp. 27-31.
- Zurita, C. (2000). *Evaluación del diplomado en docencia para bachillerato (programa de formación y actualización docente de la DGEMSYS del estado de Veracruz en la zona de Xalapa)*, tesis de maestría en Docencia Universitaria, Universidad Iberoamericana, Golfo-Centro.

DOCUMENTOS

- Abreu, Alarcón, Infante, Gorenc, Ríos-Ferrer y Cravioto (1999). *Programa de maestría y doctorado en ciencias médicas, odontológicas y de la salud*, México: facultades de Filosofía y Letras, Medicina, Odontología e institutos de fisiología celular y de investigaciones biomédicas, UNAM.
- Academia Mexicana de Ingeniería (1991). *Estado del arte de la ingeniería en México y en el mundo*, tomo 1 (15).

- ANUIES (1984). “La evaluación de la educación superior en México”, ponencia aprobada en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de ANUIES, en Culiacán, Sinaloa.
- ANUIES (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México: Biblioteca de la educación superior.
- BUAP (1994). *Proyecto Fénix*, vicerrectoría de docencia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BUAP (2000). *Plan de estudios del profesional asociado en radiología*, Facultad de Medicina, BUAP.
- CEU (2002). *Guía para el diseño y rediseño curricular de los planes y programas de estudio del CEU*, Monterrey: Centro de Estudios Universitarios.
- CIEES. *Cuestionario de información básica por programa*, comité de ingeniería y tecnología (disponible en la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior).
- CIEES (1994). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Ciencias Agropecuarias (marzo).
- CIEES (1994). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Ingeniería y Tecnología, octubre.
- CIEES (1995). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, abril.
- CIEES (1995). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Ciencias de la Salud, julio.
- CIEES (1996). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Difusión y Extensión de la Cultura, junio.
- CIEES (1998). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Educación y Humanidades, enero.
- CIEES (1998). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, mayo.
- CIEES (2000). *Marco de referencia para la evaluación*, segunda versión, Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, abril.
- CIEES (2001). *Marco de referencia para la evaluación*, Comité de Ciencias Agropecuarias.
- CAES (2001). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, abril.
- Osorio, Rodríguez, Valenzuela y Reyes (1992). *Una aproximación a la problemática curricular de las licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Hermosillo Sonora.
- SEP (1991). *Memorias de la primera reunión nacional de educación media superior*, México: SEP/CONPPEMS.

- SEP (1994). *Currículum básico nacional. Bachillerato, programas de estudio*, México: SEP.
- SEP (1994). *Memorias del encuentro académico de la CONAEMS para el fortalecimiento de la educación media superior*, Cocoyoc: SEP.
- SEP (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, México: SEP.
- SEP (1997). *Modelo académico de las universidades tecnológicas*, México: SEP.
- SEP (1999). *Formación cívica y ética*. Documento de apoyo al docente para la implementación del programa en educación secundaria, México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal/SEP.
- SESI (1991). *Programa Nacional de Posgrado*, México: SEP.
- UABC (1991). *Consideraciones metodológicas para la reestructuración de planes de estudio de las carreras de la UABC*, Baja California: UABC.
- UAEMOR (1996). *Propuesta sobre el modelo académico de flexibilidad curricular*, Morelos: UAEMOR.
- UAEMOR (1997). *Reforma académica del bachillerato. Plan de estudios universitario*, Morelos: UAEMOR.
- UAEMOR (1999). *Lineamientos de diseño y reestructuración curricular*, Morelos: UAEMOR.
- UAEMOR (1999). *Profesional asociado en entrenamiento deportivo*, Instituto de Ciencias de la Educación, Morelos: UAEMOR.
- UAS (1995). *Programa de reordenación y diversificación de la oferta educativa*, Culiacán: UAS.
- UAT (1997). *Plan de desarrollo institucional UAT 2000*, Tlaxcala: UAT.
- UdeG (1994). *Proyecto red universitaria de Jalisco*, Guadalajara: UdeG.
- UMSNH (1994). *Rediseño curricular de la facultad de Agrobiología "presidente Juárez"*, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- UNAM (1995). *Reglamento general de estudios de posgrado*, México: UNAM.
- UNAM (2001). *Marco de referencia para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes de estudio de licenciatura*, México: UNAM.
- UNISOL (2000). *Manual para la evaluación curricular en la Universidad del Sol*, Cuernavaca: UNISOL.
- UNISOL (2001). *Modelo sistematizado para la estructuración y actualización de planes y programas de estudio de la UNISOL*, Cuernavaca: UNISOL.
- UNIVA (1995). *La organización curricular departamental UNIVA*, Jalisco: Universidad del Valle de Atemajac.
- UPN (2001). *Programa de reordenación de la oferta educativa del sistema de unidades*, documento Licenciatura en intervención educativa, México: UPN.
- UV (1997). *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana. Hacia el siglo XXI, nuevo modelo educativo*, Xalapa: UV.
- UV (1999). *Guía para el diseño curricular de carreras. Nivel licenciatura*, Xalapa: Universidad Veracruzana.

- UVM (1992). *Manual básico para la evaluación curricular*, modelo educativo siglo XXI-II, México: Universidad del Valle de México.
- UVM (2002). *Manual básico de evaluación curricular*, México: Universidad del Valle de México.
- Valenti, G. (1995). “¿Eficiencia terminal o eficacia cualitativa del posgrado?”, en Sánchez (comp.) *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, memoria, México: CESU-UNAM.
- Valenzuela, G. y Reyes, R. (coords.) (1995). *Evaluación y reestructuración curricular de la licenciatura en Ciencias de la Educación*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

BIBLIOGRAFÍA DE APOYO

- Alkin, M (1990), “Currículo Evaluation Models”, en Walberg y Hartel (eds) *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press, pp. 166-168.
- ANUIES (1984). *La evaluación de la educación superior en México*, ponencia aprobada en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de ANUIES, en Culiacán, Sinaloa.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*, tr. de Rafael Lassaletta, Madrid: Akal.
- Avric, J. (2001) “Prácticas sociales y representaciones”, en Claude, J. *Prácticas sociales y representaciones*, s/d/e/ [traductor José Dacosta Chevrel].
- BID (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe*, documento de estrategia, núm. EDU-101, Washington: SDA/EDU/BID.
- BM (1995). *La educación superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington: BIRF/BM.
- Bazdresch, M. (1996). “Una necesidad nacional: licenciaturas de excelencia”, en *Sinéctica*, núm. 8, ene-jun, pp. 3-9.
- Bernfeld, S. (1973). *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, Barcelona: Barral editores [en inglés 1969].
- Bernstein, Basil (1983). “Clase y pedagogías visibles e invisibles”, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal/Universitaria, pp. 54-72.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*, México: FFyL-UNAM.
- Bolívar, A. (1999). “El currículum como un ámbito de estudio”, en Escudero *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Síntesis, pp. 23-44.
- Bojalil, Luis F. y G. Lechuga (comp.) (1989). *Las profesiones en México (1)*, México: UAM-X.
- Bunk, G. (1994). “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, en *Revista Europea Formación Profesional*, Alemania: CEDEFOP, pp. 8-13.

- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- CEPAL-UNESCO (2002). *La CEPAL ante los objetivos del desarrollo del milenio*, nota para el seminario internacional América Latina y el Caribe: Desafíos frente a los objetivos de desarrollo del milenio, 10 y 11 de junio, Washington DC: BID/ BM/ PNUD/CEPAL.
- Clandinin, J. y Clandinin, D. J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry", en *Educational Researcher*, núm. 19, pp. 2-14.
- Cleaves, P. S (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México*, México: El Colegio de México.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículo una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*, México: Paidós.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*, Nueva York: The Ontario Institute for Studies in Education, Teachers College Columbia University.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Uma introducao as teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Datnow, A y Castellano, M. (2000). "Teachers' responses to success for all: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation", en *American Educational Research Journal*, vol. 37, pp. 775-799.
- De Alba, González, Lanksehar y Peters (2000), *Curriculum in the postmodern condition*, Nueva York: Peter Lang.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y curriculum. Bases y componentes del proceso formativo*, Madrid: Dykinson, S. L.
- Del Castillo, Benito y Tomás Quirino, (1998), "Armonización curricular en farmacia. Aportaciones de la Conferencia hispanoamericana de facultades de farmacia (COHIFFA)", *La Revista OFIL*, pp. 11-22.
- De Hoyos, F. (1981), "Investigación de la investigación educativa", en *Documentos base del primer congreso nacional de investigación educativa*, México: COMIE.
- Delgado, A. (1993), "Principios generales para elaborar un currículo para estudiantes sobresalientes", en *Intrínquis*, núm. 8, abril-junio, pp. 17-19.
- Dettmer, G. y Esteinou, R.(1983). *Enfoques predominantes en la economía de la educación*, Cuadernos del TICOM, núm. 27, México: UAM-X.
- Dreeben, R. (1976). "El currículo no escrito y su relación con los valores", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp. 73-85.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*, Bogotá: Linotipo.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires: Troquel.

- Eguiluz, L. y Alarcón, I. (1996). “La psicología aplicada en la formación de estudiantes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales UNAM Iztacala”, en *Revista de enseñanza e investigación en psicología*, vol. I, núm. 2, julio-diciembre, nueva época, México: CNEIP, pp. 247-260.
- Elbaz, F. (2002). “Writing as inquiri: storying the teaching self in writing workshops”, *Curriculum Inquiry*, 32, pp. 403-428.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid: Morata.
- Eurydice Studies (2000). *Two decades on reform of higher education in Europe: 1980 onwards*. Bruselas: Eurydice (The information network on education in Europe), cap. 5, “Curriculum and teaching”.
- Everhart, R. B. (1983). *Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in junior high school*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Franklin, (1999). “Discourse, rationality, and educational research: A historical perspective or RER”, s/d/e.
- Furlan, A. (1996). *Currículum e institución*, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *Las escuelas que queremos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Galán, I. (coord.) (1995). “Estudios sobre la Investigación Educativa”, en Quintanilla, S. *Teoría, campo e historia de la educación*, México: COMIE.
- Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Gómez, V. y Tenti, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Gouldner, A (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Madrid: Alianza Universidad.
- Grootings, P. (1944), “De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?”, en *Revista Europea Formación Profesional*, Alemania: CEDEFOP, pp. 5-7.
- Grudy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1978). “Teoría analítica de la ciencia y dialéctica” en Popper, Adorno, Dahrendorf, Habermas, *La lógica de las ciencias sociales*, Textos Vivos, núm. 6, México: Grijalbo.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.
- Habermas, J (1984). *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos
- Hameyer, Uwe (1993) “Situación de la investigación curricular: balance de una década”, en *Revista Paideia*, 18.

- Hamilton, D. (1999). “La paradoja pedagógica”, en *Propuesta Educativa*, año 10, núm. 20, junio, pp. 6-13.
- Henderson, J.G. (2001). “Deepening democratic curriculum work”, en *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 9, pp. 18-21.
- Hegel, G. (1981). *Fenomenología del espíritu*, México: FCE [edición alemana 1807].
- House, E. (1988). “Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural”, en *Revista de educación*, 286, pp. 5-34.
- Hualde, A. (2000). “La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina”, en *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, México: FCE.
- Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (1996). *Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association*, Nueva York: McMillan.
- Jamou, H. (1968) “Epistemologie Sociologique”, en *Cahiers Semestriels*, núm. 6, París: Anthropos [traducción Teresa Pacheco y Ricardo Sánchez P.].
- Jodelet, D. (1985) “La representación y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”, en Moscovici. *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós.
- King, N. (1986). “Economía y control de la vida escolar”, en Apple, M. *Ideología y currículum*, Madrid: Akal Universitaria.
- Koupstsov, O. (1994). *The doctorate in the Europe Region*, s/d/e: UNESCO-CEPES.
- Latapí, Ulloa, Martínez Rizo, Muñoz Izquierdo y Schmelkes (1989). *Propuesta de reforma de la educación*, México: CEE, mimeo.
- Martínez, M. J (1995). *Los temas transversales*, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Martínez Rizo, F. et al. (1982). *La planeación universitaria. Una metodología para universidades mexicanas*, México: UNAM.
- Martínez Rizo, F. (1992) “La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción”, en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, año 6, núm. 2, México: UNAM.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*, México: Siglo XXI [edición francesa 1973].
- Marsden, D. (1944), “Cambio industrial, competencias y mercados de trabajo”, en *Revista Europea Formación Profesional*, Alemania: CEDEFOP, pp. 14-20.
- Millot, C. (1982). *Freud Antipedagogo*, Biblioteca Freudiana, Barcelona: Paidós [edición en francés 1979].
- OCDE (1992). *From Higher Education to Employment*, 4 vols., París: OCDE.
- OCDE (1993). *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*, París: OCDE.
- OCDE (1994). *The OCDE Jobs Study*, 2 vols., París: OCDE.

- OCDE (1997). *Thematic Review of the First Years of Tertiary Education: Comparative Report*, París: OCDE.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior*, París: OCDE.
- OCDE (2001) *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de Pisa 2000*, colección Aula XXI, México: OCDE-Santillana.
- OIT (1997). *ILO Enterprise Forum: Geneva, 8-9 November 1996: Summary of Proceedings*, Ginebra: OIT.
- Palos, J. (coord.) (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*, colección Cuadernos de Educación, núm. 31, Barcelona: Horsori.
- Pfister, O. (1943). *El psicoanálisis y la educación*, Biblioteca Pedagógica, Buenos Aires: Losada.
- Pinar, W. (1983). “La reconceptualización en los estudios del currículum”, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal/Universitaria, pp 231-239.
- Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*, Nueva York: Peter Lang.
- Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (2000). *Understanding curriculum*, Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo*, Bogotá: Mc Graw Hill.
- Quirino, Del Muro, Noguez y Macín (2000). “La formación farmacéutica mediante el modelo de enseñanza-aprendizaje por objetos de transformación (*Problem-Based Learning*)”, en *Ars Pharmaceutica*, 41, 3, (14), pp. 279-186.
- Ramsey, Carnoy, y Woodburne, (2000). *Learning to work. A review of the Colegio Nacional de Profesional Técnica and the Sistema de Universidades Tecnológicas of Mexico*, Documento interno, México: CONALEP.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México: FCE.
- Sahlins, M. (1997). *Cultura y razón práctica*, Barcelona: Gedisa.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Shwab, J. (1969). “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal/Universitaria, pp. 197-209.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introducao as teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985/1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, España: Paidós Ibérica/Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Torres, R. M. *et al.* (1988). *Currículum maestros y conocimiento*, México: UAM-X.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París: UNESCO.
- UNESCO (1997a). *Higher Education: the Consequences of Change for Graduate Employment*, París: UNESCO.
- UNESCO (1997b). *Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo and Palermo: Retained Lessons*, París: UNESCO.
- UNESCO (1998). “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Debate temático: Las exigencias del mundo del trabajo”, en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París: UNESCO.
- Walberg, H. y Hartel, G. (1990) (eds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation.*, Oxford: Pergamon Press.
- Waldegg, G. y Block, D. (1997) (comps). *Estudios en didáctica*, México: COMIE/Grupo Editorial Iberoamérica.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal Universitaria.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona: Paidós.
- Young, M. (1971). “Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado”, en Landesman, M. (comp.) *Currículum, racionalidad y conocimiento*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 13-43.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*, Londres: The Falmer Press.

La investigación curricular en México. La década de los noventa, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en septiembre de 2003 en Imprenta Venecia, SA de CV, Mártires de la Conquista núm 20, colonia Tacubaya, CP 11870, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.