

**LA INVESTIGACIÓN  
CURRICULAR EN  
MÉXICO (2002-2011)**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE  
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat  
*Secretario General Ejecutivo*

Iris Santacruz Fabila  
*Directora General Académica*

Guillermo Hernández Duque Delgadillo  
*Director General de Relaciones Interinstitucionales*

José Aguirre Vázquez  
*Director General de Información y Planeación*

Russ Eduardo Galván Vera  
*Director General de Administración*

CONSEJO EDITORIAL  
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva  
Carlos Muñoz Izquierdo  
Germán Álvarez Mendiola  
Iris Santacruz Fabila  
José Aguirre Vázquez  
Mario Saavedra García  
Wietse Berend de Vries Meijer

*Coordinador de la Colección:*  
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado  
*Presidenta*

María Soledad Ramírez Montoya  
*Secretaria General*

Luis Felipe Abreu Hernández  
*Tesorero*

Lourdes Margarita Chehaibar Náder  
*Coordinadora de Relaciones Institucionales*

Alma Maldonado Maldonado  
*Coordinadora de Formación*

Guadalupe Ruiz Cuéllar  
*Coordinadora de Regiones*

Carlota Guzmán Gómez  
*Coordinadora de Admisión*

Pedro Alejandro Flores Crespo  
*Coordinador Editorial*

Aurora Guadalupe Loyo Brambila  
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas  
y Redes Temáticas*

# LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN MÉXICO (2002-2011)

Ángel Díaz-Barriga  
Coordinador



375.000972  
I56

LB1564.M6  
I56

La investigación curricular en México, 2002-2011 / Ángel Díaz-Barriga, coordinador. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.  
396 páginas. -- (Colección Estados del conocimiento)

ISBN: 978-607-451-076-8 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-09-1 (COMIE)

1. Planificación curricular-México. 2. Innovaciones educativas-México. 3. Educación básica-México-*Curricula*. 4. Educación media superior-México-*Curricula*. 5. Educación superior-México-*Curricula*. 6. Educación a distancia-México-*Curricula*. 7. Evaluación curricular-México. I. Díaz-Barriga, Ángel, coordinador. II. Serie.

Coordinación editorial  
**Mario Saavedra García**

Portada  
**Virginia Ramírez Moreno**

Corrección de estilo  
**Concepción Madrigal Mexía**

Formación  
**Cristina Mera Manzo**

Cuidado de edición  
**Ma. Antonia Rodríguez Rodríguez**

Primera edición, 2013  
© 2013, ANUIES  
Tenayuca 200,  
Col. Santa Cruz Atoyac,  
C.P. 03310, México, D.F.  
ISBN: 978-607-451-076-8 (ANUIES)

Primera edición, 2013  
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32  
Col. Lomas de Plateros  
Delegación Álvaro Obregón  
C.P. 01480, México D.F.  
ISBN: 978-607-7923-09-1 (COMIE)

Impreso en México

## CONTENIDO

<b>Agradecimientos</b>	9
<b>Presentación</b> <i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	11
<b>Prólogo</b> <i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	13
<b>Introducción</b> <i>Ángel Díaz-Barriga</i>	17
<b>Capítulo 1. La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo</b> <i>Ángel Díaz-Barriga y Lilia Martínez Lobatos</i>	29
La conceptualización curricular en el periodo 2002-2011	32
Comunidades vinculadas con el desarrollo de conceptos provenientes de una perspectiva analítica de los procesos de intervención curricular: poder, negociación, conflicto	40
Comunidades con perspectivas de reconstrucción del campo curricular y la reconstrucción de los proyectos de formación profesional que se aplicaron en México en el siglo xx	42

<b>Capítulo 2. Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior</b>	
<i>José María García Garduño y Nancy Leticia Hernández Reyes</i>	55
Políticas curriculares de la educación básica: una primera mirada	
<i>José María García Garduño</i>	58
Políticas curriculares del nivel de educación media	
<i>Luisa Aurora Hernández Jiménez y Nancy Leticia Hernández Reyes</i>	75
Políticas curriculares de la educación superior	
<i>Nancy Leticia Hernández Reyes, Rigoberto Martínez Sánchez y Perla Shiomara del Carpio Ovando</i>	86
<b>Capítulo 3. Innovaciones curriculares</b>	
<i>Frida Díaz-Barriga Arceo</i>	109
Introducción y antecedentes	109
Datos cuantitativos de la producción curricular en el tema de las innovaciones curriculares en México (2002-2011)	
<i>Frida Díaz-Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez</i>	113
El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares	
<i>Frida Díaz-Barriga Arceo</i>	118
La incorporación del enfoque por competencias	
<i>Pedro José Canto Herrera y Mario Alberto Tejada Loría</i>	128
Flexibilidad y formación profesional	
<i>Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	143
Los enfoques curriculares centrados en el alumno	
<i>Frida Díaz-Barriga Arceo y Rosa Aurora Padilla Magaña</i>	153

Los ejes transversales en el currículo <i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y Concepción Barrón Tirado</i>	165
Currículo, educación a distancia y tecnologías de la información y la comunicación. <i>José Luis Ramírez Romero y María Jesús Gracia López</i>	179
<b>Capítulo 4. Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución</b> <i>Patricia Covarrubias Papahiu y Martha Casarini Ratto</i>	197
Introducción	197
La investigación sobre los actores del currículo en México: dimensiones y tendencias principales	202
Los estudiantes como actores del currículo	208
Los profesores como actores del currículo	239
<b>Capítulo 5. Evaluación y currículo</b> <i>Jesús Carlos Guzmán y Tiburcio Moreno Olivos</i>	263
Introducción	263
La evaluación educativa: una perspectiva general del periodo 2002-2011	264
Temas referidos a “Evaluación y Currículo”	270
Análisis cuantitativo. Recuento y clasificación de los documentos	272
Análisis cualitativo de las temáticas	275
<b>Conclusiones</b>	303
<b>Bibliografía</b>	325



## AGRADECIMIENTOS

Los elaboradores del estado del conocimiento contenido en esta obra agradecemos el apoyo que brindaron nuestras respectivas instituciones en las actividades requeridas para cumplir con la tarea propuesta. Agradecemos también la cuidadosa revisión realizada por nuestro colega Bonifacio Barba y la valiosa colaboración de José Antonio Arnaz en diversos aspectos de la edición. Confiamos en que la obra cumpla su cometido y contribuya al fomento de la investigación en el área.



## PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los *Estados del Conocimiento*; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y pro-

positivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht  
*Secretario General Ejecutivo*  
ANUIES

## PRÓLOGO

### LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y –en algunos casos– valorar los resultados de dichas investigaciones; estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis a que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores, los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares –quien visionariamente suscribió, con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht– así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

\*\*\*

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos –así como de las metodologías utilizadas–; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

\*\*\*

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovecharlos por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento

o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional –escuelas, países, provincias, etc.– en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o, bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad –o conjunto de las mismas–, en un sub-sistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros –por referirse a alguna realidad previamente analizada– es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin

embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado  
*Presidenta del COMIE*  
(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González  
*Presidenta del COMIE*  
(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo  
*Coordinador general de los Estados del Conocimiento*

*México, D.F., septiembre de 2013*

## INTRODUCCIÓN

En el año 2011 el Consejo Directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) convocó a una reunión en Puebla para que quienes estuviesen interesados en participar en la elaboración de los estados del conocimiento se reunieran en una sesión de trabajo y tomaran acuerdos sobre el desarrollo de esta tarea. La idea era integrar de nuevo a los grupos de trabajo que podrían realizar esta tarea.

A este llamado acudimos un grupo de académicos con los que iniciamos las primeras formulaciones para realizar el trabajo. El acuerdo inicial fue ampliar la composición del grupo, de suerte que se lograra una presencia nacional o, al menos, una presencia de académicos de aquellas entidades donde se hubiese detectado una producción curricular.

En este sentido procedimos a ampliar el grupo que se reunió en Puebla, se realizaron invitaciones puntuales a académicos que podíamos ubicar por sus trabajos en el campo con el fin de incrementar en un proceso de red esta actividad. El grupo que finalmente participó de forma directa en dicha investigación se integró con dieciocho académicos, con los que colaboraron catorce profesores de sus instituciones en diversas tareas de este trabajo, así como diecinueve estudiantes de licenciatura y posgrado.

Con respecto al origen institucional los participantes del proyecto provienen de ocho entidades federativas: Baja California, Chiapas, Distrito Federal, Guanajuato, Puebla, Nuevo León, Sonora y Yucatán y, de diez instituciones académicas: UNAM, UACM, UAM, UABC, UNACH, BUAP, UADY, UNISON, UANL y UGto. Del sistema de educación normal participó un profesor de la ENES.

Solamente en el caso de la UNAM participaron cinco académicos de distintas entidades de esa institución, mientras que de las demás instituciones académicas participó un solo investigador.

De esta manera el grupo responsable de realizar la investigación sobre lo producido en el campo curricular en México entre 2002 y 2011 fue diferente del que había trabajado previamente, con lo cual se logró una mayor participación nacional. Sin embargo, aunque se incrementó el número de académicos, de instituciones y de entidades federativas, no se logró integrar un grupo de todo el país, tarea que queda pendiente para el futuro de este tipo de trabajo.

La integración de un grupo nacional presenta varias dificultades, de las cuales al menos identificamos tres: *la primera* se encuentra vinculada con los actuales sistemas de valoración del trabajo académico. Quienes laboramos en las instituciones públicas cada vez tenemos más tareas por realizar y nos encontramos ante la necesidad de responder a criterios de valoración del trabajo intelectual diversos, dispersos y variados. Una serie de demandas institucionales emanan tanto de los programas de estímulos al desempeño académico de cada institución, como de los criterios de funcionamiento que provienen de organismos acreditadores, del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), del padrón del Conacyt en su caso. Varios de ellos se traducen en los mecanismos y procedimientos que se siguen para integrar los denominados cuerpos académicos de cada institución. Por otra parte, es necesario atender a los criterios que emanan del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) con su visión de perfil deseable y tareas de desempeño que se esperan del personal, así como a los lineamientos de evaluación que tiene el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Atender a todos los criterios establecidos, que no necesariamente son coincidentes<sup>1</sup> ha llevado en la práctica a una sobrecarga de trabajo en el personal académico. De esta manera, invitarlos a participar en un estado del conocimiento tiene implicaciones laborales, personales y ejerce una presión hacia su programa y proyectos de trabajo establecidos. A diferencia de otros momentos de la educación superior mexicana, en los que los académicos podían reordenar su tiempo para dar cabida a esta investigación e incluso como una diferencia significativa con el estado del conocimiento de 1993, en el que todos los que participamos

<sup>1</sup> Por dar algunos ejemplos, mientras el SNI valora la independencia de la producción científica, los criterios del Padrón ponderan si el tutor publica con sus estudiantes; mientras el SNI pondera la existencia de una línea de investigación, el Promep valora que se publique en integración con el cuerpo académico.

en él, asumimos este trabajo como nuestro proyecto principal de investigación. En ese momento, el proyecto fue uno más de aquellos que teníamos que realizar en nuestra situación institucional. A diferencia también de aquel momento, hoy todos los que participamos en la investigación tenemos una mayor habilitación académica —empleando los neologismos del Promep—, esto es, contamos con el grado de doctor.

Una *segunda dificultad* emana de los procesos que se requieren seguir para formar un grupo de investigación. Cada investigador se ha formado en el marco de una tradición de trabajo, en el que ha establecido códigos, procedimientos de manejo de la información y procesos para estructurar sus tiempos. Armar un grupo de dieciocho académicos,<sup>2</sup> en el que la mayoría de ellos nunca han trabajado juntos, reclama enfrentar otro tipo de dificultad. Los *habitus* académicos de cada uno de ellos, no se pueden integrar fácilmente con los otros. No basta la buena disposición y buena voluntad para lograr esa integración. Constituir un grupo es un procedimiento que reclama tiempo, requiere acoplar sistemas de trabajo. Esta dificultad se observó claramente en la integración de la base de datos que se utilizó para la investigación, aunque se discutieron los criterios y procedimientos en reuniones, a las que no necesariamente pudieron asistir todos, el resultado final fue una base con diversas inconsistencias, algunas se pudieron remediar, otras sencillamente no tuvieron solución.

Una *tercera dificultad* que afrontamos está relacionada con la posibilidad de realizar reuniones de trabajo. Inicialmente se pensó en un formato en el que se llevaran a cabo dos reuniones de avance cada mes: una presencial y la otra virtual. La reunión presencial se efectuó, pero mostró varias dificultades, ya que los colegas que estaban convocados no pudieron asistir debido a que tuvieron que cumplir con otros compromisos agendados para el mismo día, esto sucedió particularmente con los investigadores que provenían de diversos lugares de la República e incluso con aquéllos cuyo lugar de adscripción era el Distrito Federal. A esto hubo que añadir la falta de financiamiento para su traslado; quienes ogran desplazarse lo hicieron con recursos obtenidos de sus proyectos de investigación, o de aquellos que les fueron asignados a los cuerpos académicos de sus respectivas instituciones. Sin embargo, la realidad de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) pudo alivianar en parte esta situación. Nos apoyamos en algunas reuniones con el uso del programa Illuminate para realizar

<sup>2</sup> Aunque a las reuniones sólo asistieron 13 de ellos.

sesiones de trabajo en las que se podía utilizar el sistema de imagen y voz, junto con la posibilidad de proyectar algún elemento en un programa de Microsoft. Estas tecnologías, si bien, permitieron un acercamiento, no lograron que pudiéramos establecer una discusión fluida como se puede tener en una situación presencial, seguramente su potencial se incrementará con el desarrollo de estas tecnologías.

Ante esta situación, y al tener conciencia tanto de cómo avanzaba el tiempo para concluir la tarea que teníamos propuesta y la dificultad de organizar sesiones de trabajo con todos los integrantes, pues las agendas se encimaban con cierta regularidad, procedimos a organizarnos por subgrupos dividiendo la tarea por realizar a partir de los capítulos, con lo que se disminuyeron considerablemente las reuniones presenciales. Vale la pena señalar que a diferencia del trabajo realizado en 1993, en el cual el grupo que se abocó a esta tarea estaba prácticamente circunscrito a la zona metropolitana, no tenía tantas cargas académicas y pudo prácticamente considerar esta labor como el proyecto central de su trabajo, lo que permitió realizar reuniones muy frecuentes para analizar los avances y lograr una fuerte cohesión entre el grupo; en el caso actual, las dificultades para realizar traslados que permitieran reunirse, la cantidad de tareas académicas y académico-administrativas<sup>3</sup> de cada uno de los integrantes del grupo, si bien permitió avanzar hacia la estructuración de un equipo con mayor presencia nacional, reemplazó las expresiones de cohesión de éste, por un compromiso que se observó en la atención de los mensajes e intercambios de avances que se realizaron básicamente utilizando las TIC, en particular Internet.

En esta perspectiva se fueron formando los diversos avances para concluir con esta investigación. Una dificultad más estuvo integrada por la conformación de una base de datos para poder trabajar. A diferencia de 1993, en este momento se disponen de múltiples formas para acceder a la información por Internet, esto facilitó la tarea por un lado, aunque por otro creó nuevas dificultades. No pudimos asumir la orientación del COMIE de realizar, junto con una base de datos, una base resumen que permitiera ser objeto de consulta, ya que quienes se dedican profesionalmente a esta labor,<sup>4</sup> tienen una formación especializada, están habilitados para elegir términos clave, usar un lenguaje común internacional, en

<sup>3</sup> Resulta interesante observar cómo varios académicos hoy son responsables de programas e incluso tienen un compromiso institucional en una Dirección o Secretaría.

<sup>4</sup> Tal es el caso de quienes elaboran resúmenes para las diversas bases académicas, tales como Redalyc, Iresie.

general el aceptado por la UNESCO. Los investigadores solemos tener una lectura claramente intencionada, dado que nuestro interés radica en identificar lo que singulariza una investigación, las categorías que la estructuran desde nuestro sistema de interrogación y, fundamentalmente en este caso, las aportaciones que realiza en una línea determinada de conocimiento. Dos resúmenes de dos investigadores sencillamente no tienen coincidencia. A ello hubo que agregar que se consideró sencillo pedir a ayudantes, varios de ellos con estudios de licenciatura que procedieran a llenar la base.<sup>5</sup> Una revisión de la base de datos en el mes de octubre de 2011 nos reveló una serie de inconsistencias básicas, en la formulación de referencias. Aunque se hizo un esfuerzo importante por depurarla, por realizar las adecuaciones necesarias para que pudiera ser procesada en Excel, finalmente la base quedó como un instrumento orientador del trabajo, a partir del cual cada subgrupo realizó su labor. Varias dificultades se detectan en la base elaborada: la falta de oficio para llenar debidamente cada uno de los rubros solicitados; la dificultad para determinar si un trabajo responde a una investigación; la dificultad para discriminar cuándo un trabajo se puede considerar en el campo del currículo y cuándo no lo es, ciertamente ello se debe a las débiles fronteras que tiene el campo con otros ámbitos de saber; la falta de pericia inicial en la construcción de una base de datos en Excel, lo que demandó que sobre la marcha se fueran abriendo columnas; la dificultad para clasificar un material en más de un rubro y la cantidad de trabajos que se producen en el campo del currículo. Sin embargo, se hicieron diversos esfuerzos por lograr que la base fuese lo más limpia y exacta posible.

Asimismo, debemos reconocer el incremento de producción en el campo, así como hoy existen una serie de bases de datos que dan cuenta de la producción en revistas y de un importante número de ponencias que se presentan sobre el tema, son aún pocas las instituciones que cuentan con una base de datos de tesis del posgrado y, las actuales bases de datos no registran ni libros, ni capítulos en libros. Quizá éste sea el nicho en el cual el COMIE podría actuar en un futuro.

De esta manera pudimos acceder a 1,241 producciones en el campo del currículo entre 2002 y 2012. Un incremento significativo si se compara con los datos del informe anterior. El número de libros con respecto al periodo anterior

<sup>5</sup> Varias personas colaboraron en esta ardua tarea. En primer término nuestro agradecimiento a Rosa María Oriol quien nos proveyó de los resultados de varias búsquedas en diversas bases de datos sobre distintos referentes de investigación curricular; a Rocío Benítez, Abraham Heredia, Evelyn Ramírez y Miguel Saldaña por su enorme colaboración en las tareas de revisión y categorización de la base de datos.

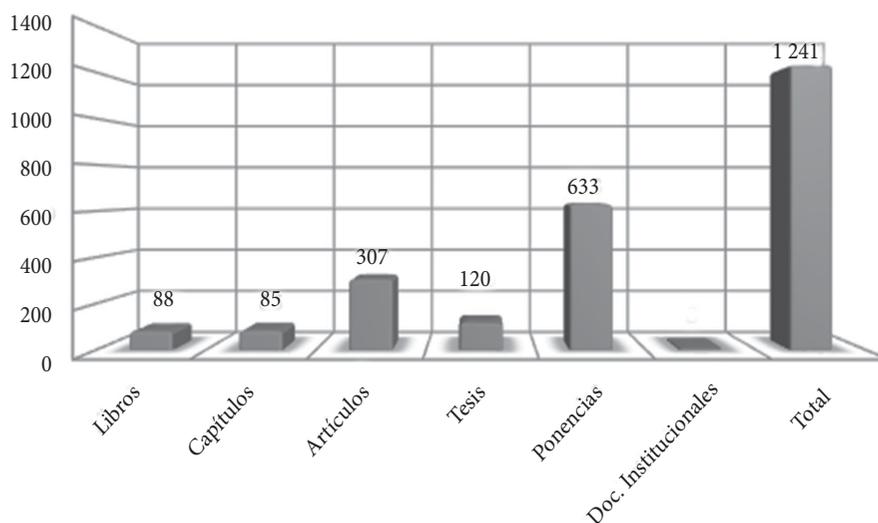
tuvo un pequeño incremento, aunque significativo de 40%, llegando a 88. De estos, 46 fueron libros de autor, lo que refleja la realización de investigaciones de mayor envergadura; 42 son libros coordinados, algunos resultado de un proyecto de investigación, otros de la reunión de una serie de trabajos bajo un tema. Esta actividad se ha acentuado como resultado de las políticas que establecen criterios de funcionamiento en los cuerpos académicos de las universidades públicas estatales. Mientras que el número de capítulos a los que tuvimos acceso fue de sólo 85, un dato menor que el del anterior periodo. Un elemento que seguramente influyó en ello es que no necesariamente todos los libros coordinados que se encuentran en el rubro anterior fueron desagregados como capítulos. Todo ello contribuyó a tener una dificultad particular en la recuperación de este material, pues varios de ellos son de circulación restringida, casi sólo en el ámbito de su institución. Cuando los libros no se editan en editoriales nacionales es difícil lograr el acceso pleno a ellos. Un número importante de este material fue obtenido por contactos personales y en ocasiones casuales de quienes participamos en esta tarea.

Un significativo incremento, con respecto a 1993, de cerca de 60% se ubica en la publicación de artículos científicos, su número actual llega a 307, cuando hace diez años era de 180, el número de artículos publicados en este periodo refleja prácticamente 25% de lo producido. Un dato difícil de registrar corresponde a las tesis de posgrado que responden a investigaciones curriculares, ya que es sabido que la dinámica de expansión de los posgrados en educación es muy alta, incluso la incorporación de programas de posgrado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt se ha incrementado en estos años. Sin embargo, la presencia de bases de datos institucionales o nacionales sobre esta producción de tesis todavía es deficiente, ya que pocas instituciones ofrecen acceso a ellas, en este sentido somos conscientes de que si bien recuperamos 120 tesis de grado vinculadas con esta línea de investigación, no necesariamente este número refleja lo que sobre el tema se realiza en el país.

Es importante reconocer que en el periodo 2002-2011 se incrementó la convocatoria a los congresos vinculados con el campo del currículo, tema que estuvo presente en los cinco congresos nacionales convocados por el COMIE, al tiempo que fueron apareciendo otros congresos que con el paso de los años se han venido institucionalizando sobre el tema. Tal es el caso del Congreso Internacional de Educación, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que en conjunto con otras instituciones de la UNAM, la BUAP y la ANUIES ha realizado dos

congresos bianuales sobre esta línea de trabajo. Así como congresos convocados por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), entre otras. Así, mientras en 2002 se registraron 121 ponencias, para el actual período su número ascendió a 633, lo que significa un incremento de más de 500%. Es claro que el tema curricular tanto desde la perspectiva conceptual, como desde el ámbito de la intervención y de los trabajos vinculados con lo que acontece con profesores y estudiantes refleja con claridad un interés de la comunidad de investigadores mexicanos (gráfica 1).

GRÁFICA 1. Producción curricular 2002-2012

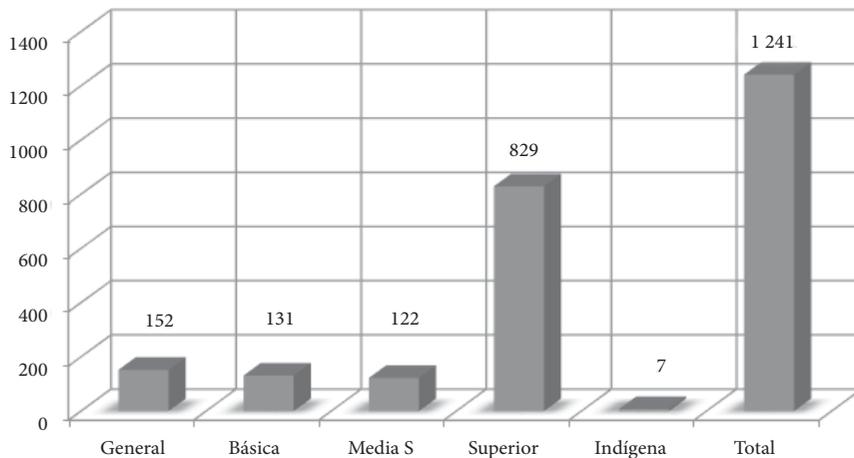


Fuente: Ángel Díaz-Barriga, con base en lo reportado en esta obra.

Las investigaciones curriculares vinculadas con la educación superior siguieron ocupando un lugar primordial, ya que representan 66% de la producción recabada, representando 829 trabajos. Si bien, es un número elevado, éste tiende a disminuir, de cerca de 80% que teníamos registrado previamente en 1993 a 66%, todavía un porcentaje alto en este momento. En este sentido es importante señalar que la educación básica y media superior tuvieron un significativo incremento, pues su producción en cada caso representó cerca de 10% del total de trabajos analizados, siendo 131 y 122 respectivamente. En este aspecto consideramos relevante diferenciar el caso de la educación indígena pues aunque capturó sólo 0.5% (7 trabajos) del interés de la investigación es un tema que empieza

a atraer a los investigadores del campo. 152 investigaciones (12%) se refieren a temas generales del currículo, en general son trabajos referidos a ensayos sobre conceptualizaciones de diversos temas o ámbitos de conocimiento (gráfica 2).

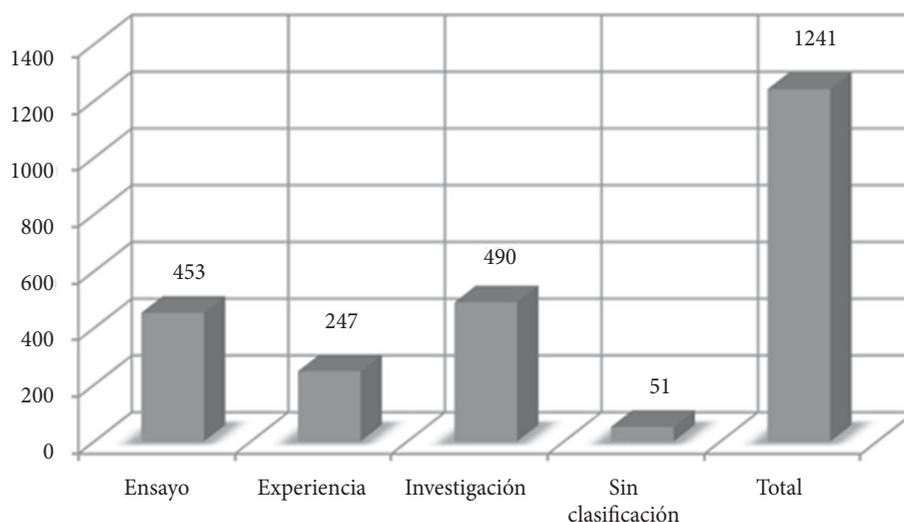
GRÁFICA 2. Producción curricular por niveles educativos y educación indígena



Fuente: Ángel Díaz-Barriga, con base en lo reportado en esta obra.

Desde 1993 hemos clasificado la investigación curricular en tres grandes líneas: ensayos que tienen una intención de ofrecer una conceptualización sobre algún aspecto o tema específico en el campo; los estudios con referente empírico, sean de orden cuantitativo o cualitativo; y el trabajo analítico sobre experiencias curriculares. Ello responde a la necesidad de considerar el campo del currículo como un ámbito de construcción conceptual, pero también reconocer que se encuentra estrechamente vinculado con una práctica educativa relacionada con una serie de procesos formativos y de aprendizaje que acontecen vinculados con las intencionalidades de los sistemas educativos. Del conjunto de trabajos que pudimos concentrar en la base de datos sobresale que el mayor número de investigaciones que se realizaron constituyen reportes con base en un referente empírico (490), lo que representa 39% de ellos, muy cercano a este número se encuentran aquellos estudios que tienen un carácter de ensayo (453) que significa 36%. Un número inferior lo forman indagaciones que constituyen un reporte analítico de una experiencia curricular, su número es de 247 lo que representa 19%. No cuentan con ninguna clasificación 51 trabajos de la base (4%) (gráfica 3).

GRÁFICA 3. Tipos de investigación curricular



Fuente: Ángel Díaz-Barriga, con base en lo reportado en esta obra.

Para realizar esta investigación hubo la necesidad de subdividir el grupo de trabajo, integrando cinco subgrupos. Tres de ellos responden a temáticas que habíamos trabajado previamente: Conceptualización y reconstrucción histórica del currículo, tema que mantiene su interés en un grupo de investigadores, en el que se muestran con mayor claridad dos tendencias en la conceptualización de lo curricular, mientras que la reconstrucción histórica del campo, con excepción de un excelente recuento sobre la obra de Tyler se concentró en analizar la evolución de proyectos de formación en el nivel nacional.

Un segundo tema está vinculado con lo que genéricamente se ha denominado innovación curricular, resultado de dos tipos de movimientos: una tendencia interna del campo para seguir construyendo diferentes alternativas en las propuestas institucionales de reforma o adecuación curricular, donde seguramente sobresalen las diversas propuestas de emplear el enfoque de competencias en el currículo, pues incluso las reformas en la educación básica y media superior hacia allá se han orientado, así como resultado de la política educativa que en el caso de la educación superior vincula la innovación con la definición de los modelos educativos de las instituciones, así como con la acreditación de sus planes de estudio. Mismo papel que desde otro lugar juega el Conacyt por

medio del Padrón Nacional de Posgrado de Calidad. Otros elementos indudablemente están presentes en los proyectos de innovación curricular, como el desarrollo de las TIC y su empleo en la educación. Se trata del grupo que integró mayor número de investigadores y que por la misma razón de su trabajo tuvo que presentar el reporte más largo del documento.

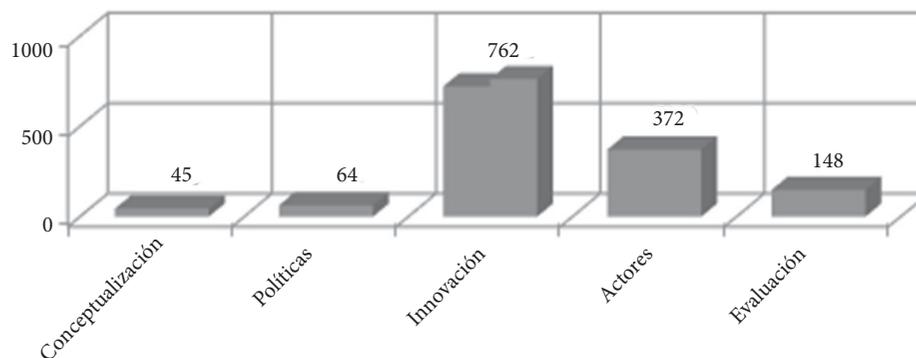
El siguiente tema que se asimila con lo que se había trabajado previamente corresponde a la evaluación. La evaluación en el campo del currículo ha sufrido una clara reestructuración, la que es resultado también del papel que las políticas para la educación le han otorgado a estas acciones. En el informe anterior ya se observaba la tendencia de impulsar la acreditación de programas como una estrategia que paulatinamente desplazaría a la evaluación, hoy se observa con claridad este fenómeno junto con algunos nuevos, en particular el papel que tienen en las definiciones curriculares los exámenes a gran escala. Las guías de evaluación de los exámenes de egreso del Ceneval se han convertido en instrumentos que orientan la elaboración de planes de estudios para el caso de la educación superior, mientras que los diversos exámenes que se aplican en la educación básica en particular ENLACE y la prueba PISA de la OCDE son referentes para modificaciones formales o en la práctica en la dinámica curricular. No queda claro en este momento cuál es el papel del especialista curricular, un investigador que analiza lo que acontece en un plan de estudios, un experto que integra diversa información que procede de múltiples fuentes, tal como lo formuló inicialmente Tyler y lo ha reformulado el proyecto Tuning en Europa, o solamente un ingeniero que hace las adecuaciones que emanan de las guías de acreditación de programas y en las recomendaciones que proceden de los organismos acreditadores, así como en las guías del Ceneval o las que surgen de la prueba ENLACE o PISA, atendiendo particularmente a los resultados que los alumnos obtienen en ellas.

Dos temas que no estaban contemplados de la forma como se abordan en esta investigación fueron considerados relevantes. Uno guarda relación con la compleja correspondencia entre las políticas educativas que establece el Estado mexicano y el currículo. La literatura internacional ha concedido una importancia significativa a este tema, pues es en el trabajo en el aula donde las políticas adquieren una expresión concreta. Se reconoce la existencia de tres tipos de políticas: las formales, las implícitas y las discretas, en este capítulo se considera que se puede trabajar sobre las dos primeras. Para su desarrollo se desagregó el capítulo en lo que acontece en la educación básica, media superior y superior.

El segundo tema que se aborda, en este caso con cierta diferencia de la manera como había sido trabajado previamente, corresponde a examinar aquellas investigaciones que tienen como objeto analizar la forma como los cambios curriculares y la realidad en el salón de clases es asumida por docentes y alumnos. No es un capítulo de revisión de las conceptualizaciones que se realizan sobre este tema, sino que fundamentalmente se recuperan los estudios que dan cuenta de la práctica de maestros y alumnos como acciones de apropiación y resignificación de una propuesta curricular. Con sus diversos elementos de aceptación, duda e incluso algunos aspectos de rechazo.

El peso que a cada tema conceden los investigadores sigue teniendo mayor articulación con las reformas curriculares y los cambios que ellas generan en las instituciones, así más de 50% de la producción recabada se refiere a esta temática, en términos absolutos fueron 762 trabajos. El tema que ocupa un segundo interés en la investigación está relacionado con los actores del currículo, docentes y alumnos, ellos concentran 372 documentos (27%); en un tercer tema, vinculado con la evaluación en su relación con el currículo, se pudieron identificar 148 resultados de investigación (11%); mientras que los temas que menor interés muestran en el trabajo de investigación son el estudio de políticas curriculares (64 trabajos) y la conceptualización curricular (45). Es importante aclarar que los totales de esta clasificación superan el número de trabajos identificados, dado que un mismo resultado de investigación puede ser clasificado en dos temas (gráfica 4).

GRÁFICA 4. Temas de producción curricular 2002-2012



Fuente: Ángel Díaz-Barriga, con base en lo reportado en esta obra.

Mediante estas páginas, el grupo que nos abocamos al estudio de la investigación curricular, dejamos constancia de lo que ha acontecido en este periodo de acuerdo con la interpretación que cada grupo, en el marco de las propias definiciones de trabajo que pudo realizar, construyó en estos dos años de labor.

Ángel Díaz-Barriga<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM.

## CAPÍTULO 1

### LA CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE VISIONES HISTÓRICAS EN EL CAMPO DEL CURRÍCULO

Ángel Díaz-Barriga y Lilia Martínez Lobatos\*

#### Introducción

Como en los informes anteriores, en el periodo 2002-2012 los investigadores que trabajaron la temática curricular mantuvieron el interés cognitivo por continuar con una construcción conceptual en relación con el currículo, así como avanzar en la estructuración de perspectivas históricas. Los trabajos publicados en el ámbito conceptual lograron ya presentarse como libros de autor o coordinados, así como por trabajos más cortos ofrecidos en capítulos o artículos publicados en revistas académicas. Mientras que un rasgo que caracterizó la historización del campo curricular fue un relativo abandono de una revisión de sus orígenes en el ámbito de la pedagogía estadounidense, aunque se puede identificar una entrevista relevante realizada a Tyler (Cordero-Garduño, 2004) antes de su fallecimiento, mientras que en realidad los trabajos en relación con este tema se concentraron en historizar la evolución curricular en un ámbito disciplinario-profesional, en la danza (Ramos, 2009), la medicina (Fernández, 2003), la odontología (Barajas, 2007) y la sociología (Botello, 2010).

Para analizar la conceptualización curricular realizada en el periodo 2002-2012 consideramos adecuado apoyarnos en la noción de comunidades epistémicas previamente trabajadas por Peter Haas en 1989 y, recientemente emplea-

---

\* Profesora investigadora de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

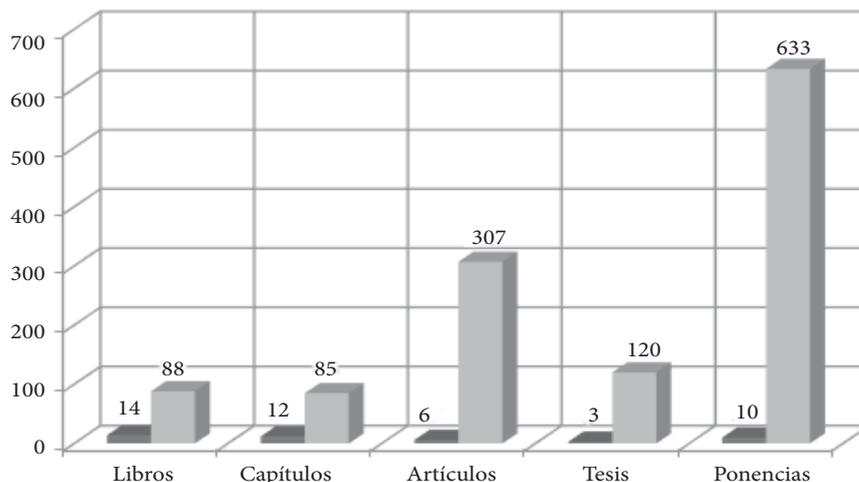
das por Maldonado (2005). Este concepto permite considerar que en el campo de la producción del conocimiento se van conformando grupos, varias veces constituidos mediante intercambios formales, sea en seminarios o en la incorporación a grupos de investigación, los que en su evolución van construyendo o asumiendo un cuerpo categorial común, una perspectiva específica, que les permite realizar desarrollos conceptuales en los que se puede identificar ciertos rasgos comunes, sobre todo en sus raíces epistémicas.

Estas comunidades epistémicas se posicionan de una manera específica en determinado campo de conocimiento, de tal manera que su producción puede ser identificada con cierta claridad. En el periodo que es objeto de este estudio podemos identificar varias comunidades epistémicas, relacionadas con la conceptualización e historización del campo del currículo. En un primer momento se pueden enunciar comunidades:

- Relacionadas con la conceptualización de lo curricular en estricto sentido en el que se encuentran dos vertientes con toda claridad.
- Que analizan dinámicas curriculares institucionales, identificando en ellas relaciones de poder, conflicto e imposición cultural.
- Vinculadas con la reconstrucción de los proyectos de formación profesional que se aplicaron en México en el siglo xx.
- cuyo cometido es generar principios y orientaciones para la tarea de modernizar y realizar reformas curriculares que tienen como eje los proyectos de calidad, en algún sentido también se les podría denominar comunidades de práctica (estas últimas serán abordadas en el capítulo tercero de este trabajo).

Si la construcción de una base de datos en el campo del currículo resultó un trabajo arduo, la clasificación del material lo fue todavía más. En estricto sentido aparece como una tarea que difícilmente tiene conclusión. Una revisión de los documentos a los que pudimos tener acceso nos permite afirmar, que como en otros momentos, la investigación conceptual y de corte histórico sobre el currículo es un tanto marginal como lo muestra la gráfica que presentamos a continuación (gráfica 1.1).

GRÁFICA 1.1. Comparación de la producción general con estudios de conceptualización 2002-2012



Fuente: Ángel Díaz-Barriga y Lilia Martínez Lobatos, con base en lo reportado en el capítulo 1.

En total se recuperaron 45 documentos de investigación vinculados con la conceptualización y reconstrucción histórica del currículo, lo que representa apenas 3.6% del total de documentos recuperados. Desde un punto de vista cuantitativo hay una distribución muy cercana entre libros (14), capítulos de libro (12) y ponencias (10). Si bien debemos reconocer que es en los libros donde los trabajos tienen mayor envergadura y profundidad, un poco más de la mitad de ellos (8) son trabajos de autor, mientras que los otros son libros coordinados. Mejor es la proporción entre libros cuya tarea es la conceptualización curricular con el total de la producción de libros recuperados en este campo. Las ponencias no dejan de constituir una aportación relevante sobre todo por constituirse en un espacio de discusión entre pares académicos, aunque su número es bajo. Llama la atención el escaso número de artículos académicos sobre el tema y es de notar que sólo recuperamos tres tesis de grado que abordan esta cuestión, ello se debe en parte a que alguno de los libros de autor fueron originalmente tesis doctorales y a la falta de una base de datos nacional sobre tesis lo que dificulta el acceso a ellas. Por su parte los documentos institucionales por su mismo carácter tienden a reflejar más una posición práctica que conceptual.

## La conceptualización curricular en el periodo 2002-2011

Las comunidades relacionadas con la conceptualización de lo curricular en estricto sentido se pueden subagrupar en dos grandes grupos: un grupo de académicos en torno al seminario *Curriculum Siglo XXI*, y otro que más bien se refiere a trabajos que comparten algunos elementos entre sí, cuya tarea es realizar una construcción genealógica de diversos conceptos empleados en el campo curricular.

### *Visiones desde el seminario Curriculum Siglo XXI*

En el primer caso, se pueden identificar académicos que vienen laborando desde la década de 1990 vinculados con el seminario *Curriculum Siglo XXI*, si bien este seminario tiene sus orígenes en un proyecto realizado a fines de la década de 1980 del siglo pasado, es en el periodo 2002-2012 cuando muestran una mayor consolidación a juzgar por sus publicaciones. En esta última etapa lograron consolidar una línea editorial que es expresión de una perspectiva de investigación en la que integran en sus formulaciones curriculares fundamentalmente el pensamiento de Laclau, Derridá y Foucault.

Ello ha permitido reformular las relaciones currículo-sociedad, inicialmente formuladas en la historia del currículo por Ralph Tyler cuando señaló que la construcción curricular se fundamenta en una serie de fuentes (alumnos, especialistas y sociedad) y, posteriormente trabajada por Hilda Taba la generalizada noción de diagnóstico de necesidades. En esta línea, no se puede desconocer que el debate curricular que se realizó para la construcción del proyecto curricular modular por objetos de transformación en los años setenta, incorporó una perspectiva marxista para el análisis de esa compleja relación, establecer el análisis de las prácticas profesionales (decadentes, dominantes y emergentes). Esto es, en la historia originaria del campo, como en el caso de la hibridación (Moreira, 2007; García Garduño, J., 2011)<sup>1</sup> de él en el caso mexicano, se estableció con mucha claridad la compleja relación entre proceso social (incluyendo

<sup>1</sup> El primer autor que utilizó el concepto *hibridación curricular* fue Antonio Flavio Moreira, para describir una etapa de la evolución del currículo en Brasil, en la que no se pasó de seguir con los conceptos centrales de los autores estadounidenses para dar cuenta de cómo se fueron incorporando algunos elementos del concepto brasileño. José María García Garduño lo ha empleado recientemente para describir ese proceso en México. Aunque la conceptualización del mismo se debe a trabajos que en antropología ha desarrollado Néstor García Canclini.

historia, economía y cultura) y realidad curricular (Angulo 2009). Esta temática es objeto de abordajes particulares por varios autores nacionales y extranjeros.

En una tradición inicial de corte marxista, incorporando algunos elementos neomarxistas, De Alba (2007, 2009) ha mantenido con diversos matices la conceptualización de categorías analíticas como Sobredeterminación curricular y Crisis estructural generalizada para impulsar una deconstrucción de algunos aspectos externos e internos que afectan la dinámica curricular. La autora, en opinión de Díaz-Barriga (2007), emplea ambos conceptos para realizar una concatenación que no necesariamente siguen un orden disciplinario, un orden lógico (ni aristotélico, ni dialéctico), sino que retoma como si fueran trazos entrecortados temas, tópicos y conceptos de autores de muy diversa procedencia. Su mérito mayor quizá radique en buscar y dar inteligibilidad a cuestiones que hila, con elementos de procedencia muy dispar, tales como análisis del discurso socio-político, algunos elementos del pensamiento psicoanalítico, en ocasiones acercándose a planteamientos clásicos de su fundador, para posteriormente flotar entre quiénes han construido un desarrollo conceptual de él, como Lacan o el mismo Derrida, así como incorporación tangencial de algunos autores marxistas. Un pensamiento que en palabras de la autora se mueve en una lógica de la articulación desde posturas posestructuralistas, antiesencialistas y posfundamento (más que posmodernas) lo que implica moverse en un nivel de densidad teórica, poco común en la investigación educativa en México.

Reconocemos que es difícil seguir la ruta de los trazos conceptuales que construye De Alba. Incluso es factible pensar que, para la misma autora es difícil seguir una ruta, pues de formulaciones conceptuales densas, en las que el lector se pregunta cuál es el significado y su destino, pasa a una irrupción casuística, tales como: grado de pobreza mundial y particular de la población de América Latina, crisis ambiental, lo que llama el arco de la crisis en los eventos que van de la caída del muro de Berlín al horror de las torres gemelas, incluso incorporando diálogos y experiencias personales, siempre entre mezcladas con la densidad conceptual.

Esta sobredeterminación o impacto del conjunto de situaciones contextuales se expresa en dos niveles: uno macro, en el cual la autora coloca una serie de eventos sociales empleando el concepto Crisis General Estructural, para señalar el rompimiento de un conjunto de estructuras en las que también emergen nuevos elementos, expresando con Laclau que la salida de esta crisis requiere del

trabajo conjunto de todos los actores sociales.<sup>2</sup> Si bien la autora, hace énfasis en el conjunto de elementos que afectan el proceso social, el énfasis en los económicos y políticos, oculta o deja en un lugar tangencial a los temas relacionados con la cultura. Esta ausencia puede resultar significativa, si se tiene en cuenta que un grupo de la comunidad brasileña, que coincidentemente también hace desarrollos curriculares desde el pensamiento de Laclau, pone mayor énfasis en las complejas relaciones entre cultura y currículo, llegando incluso a reconocer que la cultura disciplinar de los actores curriculares ejerce una significativa influencia en él (Casimiro, Evangelista, Gomes; 2011). Aunque promueven una interpretación diferente del pensamiento posestructuralista y poscrítico, en el campo del currículo la realizan en Brasil Casimiro y Macedo, cuando cuestionan la visión estructuralista que confiere un poder determinístico a las estructuras sociales para explicar la posibilidad de un cambio social, frente a la ruptura que emerge del estudio de las propuestas micro (microsociología, microhistoria y etnografía educativa, entre otras), en las que se considera que el entendimiento de procesos específicos y particulares puede contribuir al cambio. Las autoras sostienen que el pensamiento posestructuralista y poscrítico, al señalar esta escisión, abren la puerta para buscar una ruta de reintegración de ambos elementos en un proyecto de emancipación social (Casimiro-Macedo; en prensa).

### *La genealogía de conceptos del currículo: flexibilidad, competencias e innovación*

Por otra parte, se puede reconocer la existencia de un grupo de académicos que, si bien no tienen una vinculación institucional o necesariamente forman parte de un grupo o seminario, comparten entre sí la perspectiva de realizar análisis genealógicos de algunos conceptos que se emplean en el campo del currículo. En esta perspectiva destaca el análisis de tres conceptos: flexibilidad, competencias e innovación.

---

<sup>2</sup> Una interpretación diferente del pensamiento posestructuralista y poscrítico en el campo del currículo la realizan en Brasil Casimiro y Macedo cuando cuestionan la visión estructuralista que confiere un poder determinístico a las estructuras sociales para explicar la posibilidad de un cambio social, frente a la ruptura que emerge del estudio de las propuestas micro (microsociología, microhistoria y etnografía educativa entre otras), en donde se considera que el entendimiento de procesos específicos y particulares puede contribuir al cambio. Los autores sostienen que el pensamiento posestructuralista y poscrítico al señalar esta escisión abre la puerta para buscar una ruta de reintegración de ambos elementos en un proyecto de emancipación social.

Díaz-Barriga (2000, 2007), Martínez (2006) y Orozco (2009) han realizado aportaciones que permitan reconstruir genealógicamente los términos flexibilidad curricular y competencias. En sus trabajos han buscado mostrar cómo el origen conceptual de ambos se puede rastrear en el mundo laboral y en la economía. La noción de flexibilidad laboral antecedió la perspectiva curricular. Desde diversos ángulos señalan que trabajo flexible, producción flexible, es el resultado de una posición diferente del ámbito productivo. Esa génesis es la que es significativa para su incorporación en el campo curricular. Díaz-Barriga (2006) enfatiza que esto no debe ser considerado como un obstáculo, dado que los conceptos educativos del siglo xx tuvieron una significativa influencia en otras disciplinas, tal es el caso de rendimiento escolar, planeación, entre otros. De esta manera la clave se encuentra en cómo estos términos pueden adquirir un sentido en la educación. Por su parte, García Garduño plantea que se debe reconocer que en el caso mexicano fue la Universidad Iberoamericana en 1973 la que formuló el primer plan de estudios flexible en el país.

*Competencias*, a su vez, es otro término aplicado al campo del currículo, probablemente sea la propuesta que tiene mayor presencia en el periodo 2002-2012. Su origen también se remonta al ámbito laboral. Díaz-Barriga (2006), revisando la producción de diversos autores de la década de 1990, señala que en México se incorpora este término desde la perspectiva laboral, múltiples trabajos de las décadas de 1990 y 2000, hacen referencia directa a esta cuestión (Barrón 2000, Comboni y Juárez, 2008).

El término *competencias* es tratado desde muy diversas perspectivas (Moreno, 2009a). Algunos autores proponen que su comprensión se realice desde su significado etimológico (Urzúa-Garritz, 2008) recurriendo a los sentidos latinos del verbo *competere* lo cual es claramente un acercamiento pre-foucaultiano al tema; mientras que Díaz-Barriga (2011) establece que para una mejor comprensión del término es necesario ubicarlo desde las diversas corrientes de pensamiento que lo abordan, tales como: la laboral, conductual, socioconstructivista, sistémica y pedagógico-didáctica, dado que en cada una de estas escuelas de pensamiento el concepto adquiere un sentido sea éste de carácter procesual o de producto. Esta última perspectiva es la que ha permeado la mayor parte de propuestas curriculares en nuestro medio, permitiendo incluso recuperar la propuesta de objetivos conductuales e incluso reivindicando la taxonomía de comportamientos que Benjamin Bloom formuló en la década de 1950. De esta manera se promueve en los diseños curriculares por compe-

tencias que se analice el verbo con el que se enuncia la competencia, se establezcan con claridad los criterios de desempeño y se deriven las actividades, se pide se formulen competencias cognoscitivas, actitudinales y de habilidades. La inclusión del debate de competencias en el currículo ha sido la puerta para el retorno de la teoría de objetivos de la década de 1970, disfrazada con nuevos elementos, en ocasiones intentando articular lo conductual con lo constructivista (Frade, 2008) con una perspectiva mecanicista y fragmentaria de los procesos de aprendizaje.

Durante el periodo 1992-2001 se generaron algunas definiciones en el término de competencias, como: un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o tarea (Argudín, 2005). Dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana (Monereo, 2005). La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o conocimientos habilidades y actitudes al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2008). De lo anterior, se pueden constatar diferentes perspectivas que se tienen acerca de las competencias.

Por otra parte, Díaz (2006) menciona que las competencias se conceptualizaron desde una perspectiva social y económica, dirigidas a que individuos, organizaciones y comunidades transformen sus procesos formativos y los articulen al desarrollo científico y tecnológico, así como para que se vinculen mejor con las empresas. En contraste, Attewell (2009), desde una perspectiva epistemológica y con base en el aprendizaje situado, considera que las competencias están enmarcadas en contextos específicos que suponen que el contexto en el que se realiza una tarea tiene un papel muy importante para explicar cómo se hace el trabajo.

Díaz-Barriga (2006), reconoce que no es tarea sencilla realizar una clasificación de tipos de competencias, no obstante lo anterior, elabora una a partir del análisis de las diferentes perspectivas en competencias que considera como genéricas, disciplinares y transversales (desde el currículo); complejas o profesionales, derivadas y subcompetencias (desde la formación profesional); básicas, iniciales y avanzadas (desde el desempeño profesional). Por su parte Ruíz (2010) clasifica las competencias de acuerdo con niveles de generalidad y especificidad (básicas, genéricas y específicas); con base en ramas

de formación (técnicas o disciplinares y por áreas de conocimiento) y las competencias sociales.

Entre las investigaciones que se encontraron en el tema de competencias, Carlos (2009) encontró que la mayoría de los trabajos fueron reportes de experiencias sobre su aplicación, otros tantos acerca de la evaluación sobre las repercusiones del modelo de competencias y, es relevante mencionar para este capítulo que muy pocos fueron abordajes conceptuales sobre lo que significan las competencias. Éstos generalmente eran artículos poco extensos donde se presentaban los diferentes tipos de competencias existentes, la mayoría haciendo referencia a la globalización o a la sociedad del aprendizaje. Por su parte Ulloa, Suárez y Jiménez (2009), aunque no encontraron un consenso sobre la definición de competencia, consideran que el desarrollo de una competencia pensada en forma integrada, permite generar la capacidad de construir conocimiento (saber qué), de impulsar un desempeño eficaz (saber hacer) y de permitir la integración y desenvolvimiento idóneo del profesional en el ámbito social (saber ser).

### *Innovación curricular un concepto vinculado con una dimensión técnica*

Una perspectiva foucaultiana demanda clarificar algunos problemas que se encuentran inscritos en el uso del término innovación, para analizar hasta dónde se simplifica o deforma cuando se articula al campo del currículo o del uso de elementos novedosos en educación, como puede ser el empleo de nuevas tecnologías. Uno de los riesgos que se pueden observar es que el desconocimiento de ciertos aspectos arqueológicos que acompañan a la conformación del término innovación pueda llevar a un uso exclusivamente técnico de él.

En los últimos años, el tema de la innovación tiene una importante presencia documental en el campo educativo. Sin embargo, las referencias a la innovación se caracterizan por estar dirigidas a un indeterminado número de procesos e iniciativas educativas y curriculares, que llega a ser indiscriminado y con una limitada atención a su manejo conceptual.

De hecho, se requiere identificar la genealogía de la noción innovación y analizar la pertinencia de su uso en el campo de lo educativo. Dado que políticos, investigadores y profesores, entre otros, han alojado a la innovación transversalmente en una amplia diversidad de procesos educativos. Por ello es necesario analizar hasta dónde el actual empleo del concepto innovación en la literatura

curricular llega a conformar diversas posturas sociales y epistémicas que se encuentran en numerosos productos académicos. A partir de la década de 1990 las propuestas de mejora o cambio en la educación recurren al argumento de realizar una innovación. Sin que necesariamente se realice una construcción en el medio educativo y curricular, con su empleo se proyecta la imagen de vanguardia, calidad, reforma y, en ocasiones, hasta de erudición entre quienes la utilizan.

Desde una perspectiva genealógica, Burachik señala que en varios estudios, y en particular los schumpeterianos, la innovación es un elemento central de diferenciación entre las empresas. El punto de partida para el análisis moderno de la relación entre cambio tecnológico y cambio industrial es la obra de Schumpeter. La dinámica industrial se puede explicar por medio de los esquemas en los que la generación de innovaciones tiende a producirse al interior de grandes empresas que destinan recursos y aplican rutinas orientadas a este fin (Burachik, 2000: 86-87).

Martínez L. (2011a) recupera el pensamiento de Schumpeter para el análisis de lo que denomina nuevas demandas en la formación profesional. En su trabajo se distingue invención de innovación, mientras la primera apunta a un acto de creación original, la innovación se constituye cuando dicha invención comienza a comercializarse. La innovación generalmente tiene un efecto y un impacto económico y tecnológico, tiene sus propios procesos de regulación o ciclos, todo ello, hasta que aparece la copia dando lugar a la “destrucción creadora” que antecede a una nueva innovación. El impacto económico y tecnológico de la innovación hace redituables a las empresas de alta tecnología, aun cuando éstas son escasas, demanda una singular formación profesional que impacta al currículo. En el campo curricular el concepto innovación no se construye desde esta perspectiva, sino desde una más técnica, generalmente vinculada con la incorporación de algún elemento que es, o en su caso, resulta novedoso en la propuesta curricular, como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el enfoque de competencias, la perspectiva flexible, entre otros.

En opinión de Schumpeter el fenómeno de la innovación, no puede explicarse económicamente, sin embargo, se ve influenciado por un contexto con una compleja diversidad de componentes. Se sabe que la economía carece de un desenvolvimiento propio, está empujada por los cambios del mundo que la rodea. En este sentido las explicaciones vertidas en torno a la innovación, deben buscarse fuera del grupo de hechos que describe la teoría económica. Este

principio deslinda al objeto como económico o de atribución y espacio de otras disciplinas. Innovación es un cambio espontáneo y discontinuo en los cauces de una corriente, alteraciones del equilibrio que desplazan siempre ese estado del equilibrio existente con anterioridad. Al estudio de estos fenómenos se le llama Teoría de la Innovación (Schumpeter, 1944: 75).

La innovación referirá a nuevas combinaciones de medios productivos. Para Schumpeter, existen cinco tipos posibles de innovaciones: 1) La introducción de un nuevo bien o de una nueva calidad de un bien. 2) La introducción de un nuevo método de producción, no precisa ser un descubrimiento nuevo, puede ser un nuevo manejo comercial. 3) La apertura de un nuevo mercado. 4) La conquista de una nueva fuente de aprovisionamiento de materias primas o de bienes semimanufacturados; y 5) La creación de una nueva organización, como la de una posición de monopolio o bien la anulación de una posición de monopolio existente (Schumpeter, 1944: 77).

Las innovaciones toman forma en nuevas empresas que se producen al lado de las antiguas que son eliminadas. Todo ello, alrededor de procesos de auge y decadencia económica y social, así como de una serie de fenómenos de ciclo económico y del mecanismo de formación de fortunas privadas; a este proceso de eliminar lo viejo por lo nuevo se le llama destrucción creativa (Schumpeter, 1944: 77). Hoy el proceso de destrucción creativa y el cambio tecnológico mejoran la ventaja competitiva de una empresa (Porter, 1990: 189). Ese todo eliminado puede ser de índole social y humano transgredidos como colectivos de la sociedad.

Para Schumpeter, el capitalismo es un proceso continuo de innovación tecnológica y de destrucción creativa; impulsado por empresarios individuales, que buscan beneficios de largo plazo. En el proceso de destrucción creativa los empresarios son los responsables de transformar las iniciativas de la sociedad en innovaciones que se explotan en el mercado; lo que hace que los empresarios participen en el mercado con nuevos productos y nuevas formas de producción. Schumpeter advierte, aunque con cierta discreción o debilidad, la existencia de consecuencias morales, culturales y sociales ante una innovación.

Reconocer la conceptualización que Schumpeter establece en el concepto innovación, permitiría visualizar que su empleo en el campo de la educación no siempre tiene presente su genealogía. Sin embargo, es factible afirmar que en el caso del currículo su empleo refleja, aun sin que quiénes lo usen tengan plena conciencia de ello, que los nuevos proyectos curriculares siguen una regla de mercado inte-

lectual, esto es, que son productos que se venden y consumen (currículo flexible, enfoque por competencias, incorporación de nuevas tecnologías, etcétera), y que estos productos, como si fuesen un desarrollo tecnológico, tienden a desplazar producciones pedagógicas previas, realizar una destrucción creativa, originadas en ocasiones por una compulsión en la política educativa que induce cambios sin esperar que el anterior se sedimente. Aunque en todo ello, no exista de por medio la oferta y venta en el mercado de lo nuevo aplicado a la educación, como se supondría desde la genealogía schumpeteriana.

Lo cual explicaría, por una parte, por qué los que elaboran una nueva propuesta curricular, desconocen la forma cómo en la historia de la educación se han construido diversas propuestas educativas (Díaz-Barriga, 2009), ni la forma como las nuevas propuestas retoman y resignifican algunas de las preexistentes, sea en el enfoque centrado en el aprendizaje o en un tutorial de cómputo, por ejemplo; con lo cual no se cumple cabalmente la noción schumpeteriana de destrucción creativa. Esta visión podría ser considerada cuando se impulsa, pondera o emplea el término innovación en el campo curricular, pues en realidad encontramos que su uso, extendido, no necesariamente es debidamente conceptualizado.

### **Comunidades vinculadas con el desarrollo de conceptos provenientes de una perspectiva analítica de los procesos de intervención curricular: poder, negociación, conflicto**

El tema del poder para la negociación de decisiones de intervención en el currículo, tiene presencia importante entre los actores de las comunidades actuales. Los actores pueden ser distintos sujetos como actores individuales, actores colectivos, organizacionales, institucionales o en red. El trabajo curricular en comunidad es desarrollado bajo distintas tensiones que bien pueden ilustrar la conformación global actual de la acción en red, tales son los casos de gran influencia de los grupos de evaluación para la certificación y acreditación de los llamados programas de estudio. Comunidades donde los actores se conectan en redes académicas diversas que en muchos casos son denominados grupos de pares.

Las novedosas relaciones de poder multinivel para las negociaciones y decisiones, se pueden colocar en un concepto de poder, que se relaciona con una capacidad relacional que le permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales para favorecer intereses y valores. El poder se ejerce mediante la coacción y mediante la construcción de significa-

dos que pueden partir de discursos por medio de los cuales los actores sociales guían sus acciones Castells (2009).

Mientras que una expresión más inmediata de los conflictos de poder y las negociaciones subsecuentes acontece en la dinámica interna de una reforma curricular. Los académicos desde las academias, grupos de trabajo o grupos de pertenencia analizan la reforma desde la perspectiva de mantener o incrementar su espacio real en el currículo. En estos casos el conflicto de poderes inmediato y en su entorno emergen las “luchas, negociaciones e imposiciones” que se presentan en ese proceso (Martínez, M., 2009a: 137). Tema que desde otra comunidad epistémica se suele reconocer de manera más explícita como los conflictos y luchas de poder que subyacen en los procesos de construcción, pero sobre todo de reforma curricular.

Santillán (2009) estudió las interacciones de poder en los sujetos participantes en el proceso de diseño curricular de los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Identificó las percepciones y colaboraciones de sujetos participantes bajo el concepto de “habitus” de Bourdieu, en la organización de significados y representaciones que construyen espacios sociales, como recurso de recuperación del proceso de diseño curricular en su dimensión histórico-social. Espacio donde se reconoce la participación subjetiva de los sujetos en el acto educativo, donde es posible interpretar significados particulares a la realidad, que legitiman el saber en relaciones de poder, en un sentido de foucaultiano en los procesos de interacción para el análisis y las decisiones que se manifiestan en torno al currículo. Asume una noción de currículo a partir una visión estructural y cultural desde autores como Kemmis, Apple, Giroux y Goodson. Señala sobre su caso de estudio que las relaciones se desarrollan en ejercicios desiguales de poder entre los académicos participantes en el diseño curricular, donde se imponen diferentes intereses haciendo uso de varias estrategias para obtener posiciones preferenciales para la obtención de beneficios de diversa naturaleza.

En otra perspectiva Ferreiro (2009) analiza bajo la perspectiva del concepto currículo oculto, el conflicto de grupos de profesores en relación con el proyecto curricular de la Academia Mexicana de la Danza. Afirma que la noción de currículo oculto la empleó para “develar las interpretaciones, interacciones, situaciones y prácticas conflictivas” (Ferreiro, 2009: 89). La autora documenta cómo desde que la institución empezó a impartir programas de formación profesional, se generaron tensiones entre grupos de docentes que defendían la

necesidad de la técnica dancística clásica, frente a quienes trabajaban la técnica dancística contemporánea. El cuestionamiento de en qué medida un bailarín debe dominar las primeras es algo tensionante en el plan de estudios, máxime que fueron estos docentes los que tuvieron que abandonar la institución. Esta tensión se expresa también en la discusión de si se debe formar un “bailarín virtuoso o sólo estupendo” (Ferreiro, 2009: 89). Aun cuando se formuló en 1987 un proyecto de formación del bailarín integral, el conflicto subsiste, al grado que algunos docentes tienen que abandonar la institución, este conflicto se traduce en formas de enseñanza distintas, tensiones y reclamos entre grupos de docentes. Un elemento que coadyuva en esta tensión es la necesidad de integrar la escolaridad de secundaria con la formación de un bailarín. Aunque no es claro que el concepto currículo oculto sea el que mejor expresa el conflicto curricular, ciertamente que el trabajo de Ferreiro permite documentar la forma como éste se manifiesta en la operación del plan de estudios en el nivel institucional.

### **Comunidades con perspectivas de reconstrucción del campo curricular y la reconstrucción de los proyectos de formación profesional que se aplicaron en México en el siglo xx**

A diferencia de las décadas de 1980 y 1990, en el periodo que se estudia, disminuyó el interés de los investigadores por rastrear los orígenes y evolución del currículo en los Estados Unidos. Mayor interés se encuentra en los grupos que realizaron reconstrucciones de proyectos de formación profesional. Una primera comunidad académica, cuya conformación es relativamente circunstancial, respondió a una iniciativa de investigación de William Pinar para caracterizar el campo del currículo en México, a partir de la evolución de este campo en nuestro país, y de su incorporación en los años setenta del siglo pasado hasta las circunstancias actuales que lo caracterizan.<sup>3</sup>

Mientras que otro grupo se abocó a estudiar el origen y evolución de un plan de estudios referido a una profesión particular, para lo cual analizaron el sentido de los proyectos de formación profesional que existieron en el país a principios del siglo xx y la forma como evolucionaron. En este sentido se realizaron investigaciones

<sup>3</sup> Se trata de un proyecto internacional que coordina Pinar para realizar una reconstrucción de la evolución curricular en diversos países; en el caso de México, se invitó a participar en el mismo a siete académicos que han trabajado el campo del currículo en nuestro país; previamente ya ha publicado una versión de lo que acontece en Brasil y en Sudafrica sobre este tema.

en las que se puede identificar una visión curricular amplia, en la que se analiza el contexto social y cultural y, se establece un plan de estudios y su evolución. Los estudios realizados desde esta perspectiva tienen un elemento en común: el trabajo en archivo.

Podemos identificar tres trabajos o grupos que se abocaron a realizar esta tarea: uno vinculado con la formación dancística en México y en particular con los planes de estudio que dieron origen a la danza profesional en el país, en la escuela Nellie y Gloria Campo Bello; otro grupo desde la sociología de las profesiones incursionó en reconstruir proyectos de formación en tres profesiones vinculadas con la salud: medicina (alopática y homeopática), odontología y enfermería; mientras que uno más, se interesó en la reconstrucción histórica del currículo de sociología, como carrera profesional pionera en una universidad estatal pública.

### *La genealogía del campo en los Estados Unidos. El pensamiento de Ralph Tyler*

Pocos investigadores se abocaron a profundizar en los análisis de la conformación del campo en los Estados Unidos. Díaz-Barriga (2003) mantuvo la línea de trabajo en la que plantea que el concepto currículo corre el riesgo de perder su significado, enunció la necesidad de diferenciar lo curricular, de la disciplina curricular y estableció que en los textos originarios estadounidenses, se encuentran dos vertientes que tienen una singular presencia en el campo: una vinculada con los procesos educativos que se pueden rastrear en el pensamiento de John Dewey, frente a una perspectiva centrada en la lógica de las instituciones que se encuentra en los trabajos de Bobbit y Charters que es la de mayor influencia en la conformación de los planes de estudio.

En 2004, Cordero y García publicaron una entrevista a Tyler, de alguna forma es la primera que se realiza en nuestro medio. Por medio de esta entrevista y de la nota introductoria que los autores hacen de ella, se encuentra que Tyler reconoce que la Universidad de Chicago publicó, sin su conocimiento, el texto Principios básicos del currículo (1973), primero en versión mimeográfica y luego como libro, el autor aclara que a pesar de estar traducido a ocho o nueve idiomas, el texto constituye sus notas de clase. Entre los temas que sobresalen en la obra se encuentran una serie de clarificaciones conceptuales sobre su trabajo. Así señala que fue alumno de Dewey, Bobbit y Charters y, que entre sus

estudiantes se puede identificar a: Bloom, Schwab y Taba. Plantea que un tema relevante en la educación es formar una ciudadanía, con planteamientos que resultan cercanos a las propuestas de Dewey y Kilpatrick. Sostiene que los objetivos de aprendizaje deben ser entendidos como elementos que contribuyan a una generalización, dado que “el ser humano generaliza”, en esta perspectiva critica la visión puntual o específica que se ha desarrollado a partir de ellos, cuestiona que el movimiento reconceptualista del currículo etiquete las propuestas y, sobre todo, desvincule sus propuestas de la realidad de la escuela. Sostiene que el cambio en la educación no puede realizarse de arriba hacia abajo.

Por demás, resulta interesante contar con el trabajo del autor, pues constituye un testimonio fundamental para reubicar su pensamiento en el debate curricular. Ciertamente en nuestro medio el impacto de su obra en los años setenta fue muy amplio y, nos atreveríamos a afirmar que varias de las concreciones de la propuesta curricular por competencias significan un retorno al señalamiento de comportamientos/evidencias/criterios de desempeño simple que parecieran tener sentido en la lectura singular que hemos tenido de la obra de Tyler. De ahí, la importancia de las precisiones prácticamente últimas que realiza el autor, solicitando que se construya otra interpretación a su obra.

### *El campo del currículo como una experiencia intelectual*

Esta es la perspectiva con la cual Pinar (2011) convocó a realizar una indagación sobre la evolución del currículo en México. El resultado de esta tarea es la publicación de *Curriculum studies in Mexico* (2011), en el cual siete académicos mexicanos respondieron a siete grandes temas sobre la presencia del campo en México, para posteriormente recibir comentarios y reacciones de dos expertos internacionales: Alice Casimiro (Brasil) y Xuzhen Xu (China). William Pinar, coordinador general del proyecto extendió la invitación a expertos que trabajan el campo del currículo en México para realizar lo que denominó una conversación compleja sobre este tema.<sup>4</sup>

Se trata de una reconstrucción histórica, en cierto sentido genealógico, sobre la perspectiva curricular en el país. Cada uno de los autores analizó la inserción y evolución de la problemática curricular desde su experiencia y perspectiva

<sup>4</sup> Los investigadores que tienen un capítulo en ese libro son: Alicia de Alba, Frida Díaz-Barriga Arceo, Ángel Díaz-Barriga, Alfredo Furlán, José María Garduño, Raquel Glazman-Nowlaski y María Concepción Barrón Tirado.

conceptual, así como examinó la situación actual del campo. A partir de los siete capítulos publicados por especialistas nacionales, el grupo que coordinó Pinar, organizó la información en un capítulo introductorio en el que plantea la relevancia de este estudio, reconociendo que en nuestro medio la conceptualización curricular no retoma el sentido de algunos conceptos originarios que provienen del pensamiento de Bobbit y Charters, por el contrario Pinar reconoce que en el caso mexicano los conceptos tienen, desde su incorporación, un sentido social.

Plantea que se pueden considerar tres fases en la evolución de lo curricular en el país: a) la incorporación, en los años setenta, del modelo tecnicista-conductual desde las traducciones impulsadas por organismos de los Estados Unidos de América, con significativa presencia de autores como Tyler, Bloom, Mager, entre otros; b) la consolidación de comunidades curriculares, en los años ochenta, en una perspectiva que se puede considerar reconceptualista crítica, con un trabajo intenso en visiones fenomenológicas y destacando, por otra parte, la construcción del sistema modular por objetos de transformación, así como algunos desarrollos en una visión constructivista; y c) el currículo en una era neoliberal, en la que sobresalen la retórica de la calidad, la excelencia, la innovación, la competencia, la flexibilidad y la tutoría.

El libro concluye con un capítulo de Pinar, en el cual menciona que el campo del currículo se ha convertido en un ámbito de desarrollo híbrido por la presencia en México de un debate internacional que afecta el campo del currículo como los desarrollos del pensamiento didáctico argentino y europeo de muy diversas vertientes desde la sociología institucional hasta el pensamiento foucaultiano y recientemente el de Laclau. Plantea que se puede hablar de una visión global, internacional y cosmopolita de lo curricular. Y con un epílogo elaborado en forma independiente por Alicia de Alba, Frida Díaz-Barriga Arceo y José María Garduño, quienes reconocen que la metodología de trabajo seguida por Pinar permite establecer un interjuego entre etapas que invitan a una revisión del pasado con una perspectiva del futuro, mezclando momentos analíticos con sintéticos. García Garduño (2011: 254) precisa que esta propuesta metodológica denominada *cure* fue formulada por Pinar en 1975 inspirándose en trabajos de Sartre de la década de 1940 y de Laing y Cooper de la década de 1970.

En el desarrollo de la obra, los trabajos elaborados por los especialistas mexicanos fueron analizados por dos expertos curriculares, Alice Casimiro (Brasil) y Xuzhen Xu (China), quienes iniciaron un intercambio escrito con cada autor solicitando que se realizaran clarificaciones a lo enunciado, que se profun-

dizara en algún tópico trabajado, así como realizar algunas comparaciones con experiencias internacionales. Todo ello en la búsqueda de la construcción de una inteligibilidad que permitiera visualizar los rasgos relevantes del debate curricular mexicano en el contexto internacional y así reconstruir una perspectiva local de la historia del currículo.

Los tres académicos invitados a redactar las palabras finales del libro reconocieron la importancia de este intercambio y lo fructífero que fue el trabajo. Si bien se pudo caracterizar la forma como fueron incorporados conceptos del debate internacional en la década de 1970, al mismo tiempo se identificaron elementos que fueron dando una connotación conceptual propia al debate nacional y finalmente, ya en una visión cosmopolita del campo empezaron a incorporarse otras categorías analíticas que permitieron presentar un crecimiento del campo y representan un reto para su desarrollo en los próximos años.

### *La comunidad que estudia los proyectos de formación profesional en México*

En la década de 1990 se profundizó en documentar la forma como evolucionaron algunos planes de estudio para la formación de algunas profesiones en el siglo xx. En estricto sentido los académicos que realizaron esta tarea no conforman una comunidad epistémica, aunque un punto significativo de coincidencia es la concurrencia de sus fuentes documentales y orales. Las documentales se refieren a la recuperación, en general en archivos, de diversos proyectos de planes de estudio, mientras que las orales se realizaron mediante entrevistas semiestructuradas a personajes significativos de la profesión. Un elemento que caracteriza la tarea realizada es explicar las principales influencias conceptuales que fueron orientando los distintos énfasis en la formación profesional.

De alguna forma se pueden identificar dos subgrupos en la realización de esta tarea, uno articulado a la formación dancística en México el cual realiza su tarea desde el Centro Nacional de Investigación y Documentación de la Danza José Limón del INBA, mientras que otro subgrupo realizó su indagación desde el Posgrado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

### *Orígenes y evolución de la formación dancística en México*

En la primera década del siglo se realizaron investigaciones que tienen como objetivo documentar la conformación de los proyectos de formación de profesionales

de la danza en el país. Tarea compleja que en algún sentido rebasa la perspectiva curricular pues demanda analizar el contexto sociocultural en el que se fueron estableciendo estos proyectos en el México posrevolucionario. Un interés particular de quiénes han realizado esta tarea ha sido mostrar el contexto en el cual se crea la primera institución de formación profesional dancística, analizar las influencias europeas que le dieron origen y la forma como el sentido nacionalista de la revolución mexicana, fue exigiendo modificaciones tanto en la conformación de la planta académica, como de los planes de estudio, para ello se han centrado en las actividades realizadas en la Escuela de Danza Nellie y Gloria Campobello.

Ramos (2009) da cuenta del hallazgo de documentos referidos a diversos planes de estudio para la formación de ejecutantes de danza. De esta manera ubica el primer plan de estudios en 1931, elaborado por Hypolito Zybin. La autora muestra cómo se gestó un conflicto entre danza clásica y regional, esta última expresión del nacionalismo que emanaba de la revolución mexicana. Desde esa época había una alta exigencia para la formación profesional pues la carga académica que establecía el plan de estudios, combinaba la formación de la escuela primaria y secundaria, con la formación dancística. De esta manera los planes de estudio estaban conformados por 80 materias en 1931 y 107 en 1932, con un requerimiento de trabajo escolar de más de 40 horas. El proceso de selección de alumnos duraba dos meses, ante la necesidad de determinar tanto destrezas físicas, como capacidades artísticas e intelectuales.

Esta investigación tiene dos cuestiones metodológicas que le dan singularidad, ante la imposibilidad de entrevistar a los fundadores de la escuela de danza, la investigadora recurrió a documentar su trabajo con entrevistas, a quienes fueron las primeras alumnas de esta escuela, personas de edad avanzada, pero que con sus testimonios enriquecieron la visión que se desprende de los planes de estudio de ese periodo, que fueron recuperados en la misma institución. La vinculación currículo–proceso socio cultural constituye una expresión singular de tesis que sostienen diversos académicos acerca del impacto del contexto en la dinámica curricular. En otro término recurre a la metodología de análisis de planes de estudio, desarrollados por la OEI (1984), la cual permite ponderar el peso que los diferentes contenidos tienen en la formación.

La autora trabaja en este texto los planes de estudio de 1931 a 1939, muestra el conflicto entre lo clásico y lo mexicano, el péndulo que existe entre planes de 107 materias y planes de 13. Finalmente muestra como la formación dancística se

institucionalizó, sin eludir las dificultades que existen para darle un espacio a “lo artístico”, “al goce estético dirían los filósofos”, en una sociedad como la mexicana, tema que seguramente se encuentra presente en nuestros días.

En un segundo trabajo la autora (Ramos, 2010), se pregunta sobre la formación dancística que ha ofrecido la primera escuela de danza en México, durante sus 78 años de existencia. En este punto la autora plantea que el contar con los diversos proyectos curriculares que ha tenido la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello permite acercarse a documentos históricos que constituyen un testimonio indicial, ya que el currículo no es sólo el proyecto formal, sino algo que adquiere vida en el trabajo cotidiano. Realiza un análisis, por medio del cual ubica seis etapas en la formación dancística en México. De su inicio corto en 1931 (11 meses) para constituirse en un espacio de formación dancística europea, a cerca de 10 años en que se impulsa la danza mexicana; la década de 1940, época brillante en la que se conforma el ballet de la ciudad de México, con una etapa de crisis y estancamiento en la década de 1960, hasta que se constituye, en la década de 1980 como un espacio de formación de profesores de danza. En esta última etapa el plan de estudios ofrece un grado de licenciatura.

Aunque el propósito de la investigación que realiza Ferreiro (2009) está vinculado con documentar el conflicto que se generó en la Academia de Danza Mexicana entre 1990 y 1994 a partir del establecimiento del plan de estudios con la orientación de formar un bailarín integral (clásica, contemporánea y popular mexicana), la autora procede en la primera parte de su texto a presentar un panorama de los proyectos que subyacen en los planes de estudio desde que la Academia se transformó en 1956 de un taller de formación en danza regional, a una institución que ofrecía dos carreras: bailarín en danza moderna y bailarín en danza regional. Desde su origen la Academia entra en conflicto con grupos de danza externos a la institución, que tienen un enfoque clásico, con grupos internos de la institución, que demandan mayor peso de alguna de las formaciones dancísticas. En 1959 se reforma el plan de estudios estableciendo tres carreras con una duración de nueve años.

La autora muestra cómo se generó un conflicto que afectó también a los estudiantes, dado que aquellos que se les consideraba con “sobrepeso” eran canalizados hacia danza regional impidiendo su aspiración de formarse en danza clásica; los profesores de cada especialidad asumieron diversas posturas frente a esta situación, pero la autora explicita las bases de la generación de un conflicto que afectó el trabajo de la escuela, así como las reformulaciones de los planes de estudio posteriores,

la de 1972, que postuló el concepto de bailarín integral como un intento de superar el conflicto de tendencias dancísticas. Sin embargo, el conflicto técnica dancística clásica y regional es más fuerte y vuelve en momentos críticos a presentarse.

### *Proyectos de formación profesional en el área de la salud*

Otro subgrupo de investigación se puede identificar en investigaciones para optar por el grado de doctor del Posgrado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En este caso es factible reconocer que existe un mayor número de vínculos entre ellos, dado que en el transcurso de su formación tienen mecanismos de discusión de sus resultados. Las investigaciones realizadas se llevan a cabo desde la perspectiva sajona de la sociología de las profesiones,<sup>5</sup> la cual es empleada para analizar proyectos de formación profesional en tres profesiones vinculadas con la salud: Medicina homeopática y alopática. (Fernández, 2003), Odontología (Barajas, 2007) y Enfermería (Cárdenas, 2005). En los dos primeros casos el trabajo de archivo se realiza en la UNAM para identificar los planes de estudio con los que iniciaba su vida académica la recientemente creada Universidad Nacional de México, mientras que en el caso de enfermería, se documentan los procesos de formación a partir de la primera escuela de enfermería en el Hospital de México en 1907.

Si bien las preguntas centrales de estas investigaciones están orientadas a analizar los rasgos principales de cada grupo profesional, sus saberes específicos, sus mecanismos de reproducción, protección y reconocimiento profesional, la primer parte de su indagación se refiere claramente al tema curricular, buscando caracterizar los elementos centrales que tiene cada plan de estudios. En la primera parte de la investigación los autores realizan una reconstrucción histórica de los primeros planes de estudio de la carrera estudiada. Fernández recupera planes de estudio de formación del Médico Cirujano desde 1833 y de medicina homeopática de 1895. Inicia el análisis y comparación de las dos propuestas de formación en los planes de ambas profesiones de 1925, uno perteneciente a la Escuela de Medicina de la Universidad Nacional de México y otro a la Escuela Nacional de Medicina Homeopática.

<sup>5</sup> Hasta este momento las investigaciones que se realizan en este subgrupo no están trabajando fuentes de la perspectiva francófona de este debate sociológico, el cual es relativamente reciente. Sin embargo, es conveniente tener en cuenta que un académico ha profundizado en el tema publicando trabajos sajones que forman parte de la posición crítica que Cleaves ha formulado sobre su pensamiento originario.

Posteriormente realiza el mismo análisis con los planes de estudio de 1975 de la UNAM y de la Escuela Nacional de Medicina Homeopática. El interés del autor en esa sección es mostrar cómo se fue estableciendo una gran semejanza en los contenidos básicos, en particular los que corresponden a ciencias básicas y campos clínicos en ambos proyectos de formación profesional. Ello le permitirá argumentar una de sus preguntas centrales, ¿por qué los médicos homeópatas cirujanos y parteros tienen menor reconocimiento profesional que los médicos cirujanos?

Barajas revisa los primeros proyectos de formación profesional de la carrera de cirujano dentista, el primer plan de estudios de 1904, muestra una temprana influencia de la escuela odontológica estadounidense que la considera como una rama médica que debe impartirse en forma independiente a la medicina (Barajas, 2007: 61). La autora muestra como en el periodo pre y pos-revolucionario se gestan múltiples cambios en los planes de estudio, plantea como algunas materias se cursaban en la Escuela de Medicina, mientras otras en el Consultorio Nacional de Enseñanza Dental o en diversos hospitales.

Por su parte Cárdenas (2005) analiza algunas herencias en la enfermería moderna, como son la femenina, la religiosa y la militar. Reconoce que la institucionalización de la enfermería está estrechamente vinculada con la creación del Hospital General, donde se establece la primera escuela en 1907, mientras que en diciembre de 1911 la enseñanza de la enfermería se instaure en la Escuela de Medicina. Es hasta 1935 que se introduce en la Escuela de Enfermería y hasta 1949 se incluyen asignaturas específicas de la enfermería asignadas a enfermeras. Los directores de las escuelas de enfermería eran médicos, mientras que en escuelas hospitalarias las alumnas sólo podían estudiar por la tarde, dado que ocupaban las instalaciones que tenían los estudiantes de medicina, quienes lo hacían por la mañana. Es hasta 1970 que las enfermeras empiezan a ocupar el cargo de directora en las escuelas y hasta 1975 que se comienza a conceder el título de licenciatura.

El esquema de trabajo de estas tres investigaciones fue contemplado con un modelo de entrevista semiestructurada a líderes profesionales. Uno de los ejes de esa entrevista consistió en obtener su valoración de la forma como evolucionó la formación profesional, así como de la pertinencia que tiene esa formación en este momento. En este contexto cada investigación reporta un análisis de estos elementos.

### *Reconstrucción del proyecto curricular de Sociología en la UABC*

El trabajo documentado por Botello y Cázares (2011) en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), revela los orígenes y cambios que el currículo de la carrera de sociología ha manifestado desde su origen, como una de las licenciaturas pioneras y más antiguas en esta universidad creada en 1957. Una carrera que llevó de la mano y reflejó en los contenidos de sus planes de estudio, las profundas transformaciones que disciplinas como la sociología experimentan, como consecuencia de los movimientos sociales y económicos del mundo.

Esta investigación buscó descifrar el destino que las políticas públicas educativas imprimen a los perfiles profesionales que se han manifestado a lo largo de la existencia de la carrera de sociología en la UABC. La investigación se centró en documentar y analizar los pasos que se han ido desarrollando en los procesos de diseño y cambio curricular que van desde el origen de la licenciatura en Sociología en 1964, hasta el año de 2008. Tarea que llevó a reconstruir la trayectoria histórica del currículo de sociología, recuperando elementos formales de registro de los planes y programas de estudio, considerando los contextos y ámbitos institucionales.

La recuperación del currículo de sociología de los autores, acompaña la historia de la labor curricular de la UABC, ya que sociología es una de las carreras precursoras de esa universidad. Estos planes de estudio de sociología tuvieron diversos cambios desde el inicial creado en 1964, modificado en 1972, 1976 y 1979; en 1989 se diseñó uno nuevo, aprobado en 1990 pero que no entró en vigor por la falta de demanda estudiantil, situación que refleja los cambios estructurales y de apertura mundial que se vivieron al inicio de la década de 1990 y que a su vez significó una crisis en un buen número de carreras del campo de las ciencias sociales y las humanidades. Posteriormente este plan de estudios inició su vigencia en 1993, hasta que se rediseñó en el 2003 bajo el “modelo curricular flexible”. Para el 2003 una nueva propuesta de diseño curricular en sociología inició sustentada en competencias.

Los autores al identificar momentos o estadios históricos, presentan lo siguiente: de 1964 a 1979 conciben al currículo como listado de asignaturas, caracterizándolo como ejemplo de empirismo abstracto (Wright Mills, 1968); de 1979 a 1993 los procesos de diseño curricular se desarrollan desde una racionalidad tecnológica; de 1993 a 2003 de planeación jerárquicamente organizacional, caracterizado por la flexibilización curricular, que transita al currículo en competencias y constituye la expresión de una diversidad concreta de factores macro y microsociales en el campo curricular de la vida de la UABC.

El análisis que realizan los autores se sustenta en la teoría crítica del currículo de Kemmis (1993) que implica un razonamiento dialéctico y se rige bajo un interés emancipador adoptando la postura de la crítica ideológica, las circunstancias sociohistóricas, las prácticas distorsionadas de irracionalidad e injusticia y coerción.

Los autores señalan que la UABC en las últimas tres décadas adopta modelos curriculares para la licenciatura en sociología imitando, en forma extralógica, los patrones de desarrollo de otras instituciones, particularmente de la UNAM, que a su vez, siguió con retraso los cambios ocurridos en universidades europeas, estadounidenses y de América Latina; mientras que los cambios curriculares documentados a partir de la década de 1990 responden más al contexto intra y extrainstitucional y no al desarrollo de la sociología. Los cambios en los planes de estudio han obedecido a las creencias e ideologías dominantes.

Los planes presentan un acercamiento a las tendencias de formación, los que se señala que una de ellas ha sido de carácter crítico–filosófico, mientras que otra, de índole técnico profesional. El currículo por competencias de la licenciatura en Sociología de la UABC es una construcción teóricamente relativista y ecléctica, cuyo enfoque revela repercusiones ideológicamente expresadas implícitamente en un empirismo conservador y responde a un proyecto empresarial, en el que las condiciones político–económicas son de gran influencia.

### Consideraciones finales

La investigación que se realiza en México vinculada con la preocupación de realizar desarrollos conceptuales relativos a la disciplina curricular continúa siendo relevante, aunque el número de trabajos sea significativamente menor que el existente en otros ámbitos de producción sobre el tema. Para el análisis de esta producción nos apoyamos en el concepto comunidades epistémicas, para identificar grupos de trabajos reales o virtuales que tienen como un elemento en común la meta de producir determinadas explicaciones o conceptualizaciones con relación el currículo.

En el periodo estudiado se muestra un menor interés de la comunidad mexicana por documentar la historia estadounidense del currículo. No es que en los trabajos desaparezcan referencias a Bobbit, a Dewey o a Kilpatrick, sino que esas referencias se emplean para efectuar interpretaciones acerca de la evolución del campo desde lo que acontece en el debate contemporáneo. Sin em-

bargo, sobresale la entrevista efectuada a Tyler que publicaron Cordero y García Garduño, pues el autor unos años antes de su fallecimiento ofrece elementos para juzgar su obra, permite identificar su visión humanista de la educación y, de alguna forma, hace cuestionamientos hacia quiénes han criticado su trabajo en el campo curricular.

Otro rasgo distintivo del periodo se encuentra en la convocatoria que hizo Pinar a académicos mexicanos que tienen reconocimiento en el campo del currículo para realizar lo que denominó una “conversación compleja” relacionada con su trayectoria y propuestas curriculares, lo que permitió producir un libro en el que se da una interesante y original interacción entre la visión que tienen actores de la comunidad internacional sobre cómo evolucionó el campo del currículo en el país, aunada a la perspectiva en cierta forma de reconstrucción del debate curricular mexicano.

Las comunidades interesadas específicamente en la conceptualización curricular, se abocaron a realizar trabajos con dos orientaciones específicas: un grupo que trabaja desde enfoques posestructurales, poscríticos incorporando elementos de otras tendencias similares. Asumen el discurso curricular como una expresión total, que va más allá del sentido lingüístico del término. No se puede negar la densidad de sus conceptualizaciones, aunque en ocasiones queda mucho más claro su compromiso con la estructura teórica de sus desarrollos que con la realidad curricular. Otro grupo, más de corte foucaultiano, y a diferencia del anterior con menor articulación física, en el sentido de que no tiene un seminario en común, se ha preocupado por realizar una reconstrucción genealógica de algunos términos que se encuentran de moda en la tarea curricular, en particular los conceptos: flexibilización, competencias, innovación. Un rasgo de alguno de estos autores es no perder su compromiso con la acción curricular, incluso varios de ellos reivindican la perspectiva didáctica, la asunción del movimiento nueva didáctica, para continuar con una necesaria articulación entre estos dos campos disciplinarios el currículo y la didáctica.

La reconstrucción de experiencias curriculares ha sido otro elemento al cual se le ha prestado una atención particular. Éste es el rubro en el que se pudieron recuperar el mayor número de investigaciones, aunque los periodos a partir de los cuales se efectúa la reconstrucción son muy diferentes en cada caso. Hay tres trabajos en ciencias de la salud que se apoyaron en los proyectos curriculares que se expresaron a principios del siglo xx, para proyectar cómo se fue conformando la estructuración de los proyectos de formación profesional,

estos tres trabajos concluyen con la valoración que líderes de la profesión en este momento hacen tanto de los rasgos que tienen los actuales proyectos de formación, como del sentido de la profesión en la sociedad mexicana actual.

De igual manera sobresalen investigaciones que se realizaron vinculadas con la enseñanza de la danza. Estas indagaciones muestran, cómo los procesos culturales y sociales (la Revolución mexicana) se entrecruzaron para construir sus proyectos de formación profesional. También permiten observar cómo el conflicto entre una visión clásica de la cultura y una nacionalista fueron conformando grupos de docentes que finalmente se expresan en conflictos y luchas en el campo curricular.

Otro tipo de investigación en esta línea analiza los conflictos de poder que se dan en un proceso de reforma curricular, en el marco de una facultad que atiende al modelo educativo y curricular que se ha definido en su institución y a la intención de incrementar la capacidad institucional para recibir alumnos de primer ingreso al establecer un tronco común para licenciaturas universitarias que no se presentan articuladas en otras instituciones.

De igual manera se documentó la evolución de un plan de estudios en la licenciatura de Sociología en una universidad estatal que inicialmente reproducía al que en ese momento existía en la UNAM y, la forma como la dinámica institucional y la misma experiencia del funcionamiento curricular posibilitó la construcción de planes de estudio que fueran respondiendo a las características de la facultad donde está establecido.

De esta manera se puede reconocer que la investigación curricular realizada en México en el periodo 2002-2012 tiene elementos propios identitarios, al tiempo que responde a las tendencias internacionales que existen en el campo y, en particular, a algunos procesos que realizan comunidades de otras latitudes de América Latina y del debate internacional en general.

## CAPÍTULO 2

### POLÍTICAS CURRICULARES EN MÉXICO. LA EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR

José María García Garduño<sup>1</sup>, Nancy Leticia Hernández Reyes<sup>2</sup> (Coordinadores)  
Luisa Aurora Hernández Jiménez<sup>3</sup>, Rigoberto Martínez Sánchez<sup>4</sup>,  
Perla Shiomara del Carpio Ovando<sup>5</sup>

#### Introducción

En México, el estudio de las políticas curriculares ha estado subsumido dentro de lo que se ha denominado *políticas o reformas educativas*. En los estados del conocimiento del COMIE la producción y análisis del campo le ha correspondido, en cierta medida, lo que comúnmente se ha identificado como políticas educativas. La identificación y precisión de las políticas curriculares puede ampliar el campo de estudio del campo del currículo. El estudio de las políticas curriculares está asociado con la corriente crítica y posmoderna del currículo. Apple considera que una de las funciones del “análisis crítico del *curriculum* consiste en iluminar las formas en que las políticas y prácticas educativas se encuentran imbricadas con las relaciones de explotación y dominación —y con las luchas contra tales relaciones— en el seno de la sociedad” (2011: 7). De acuerdo con Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (2008)

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

<sup>2</sup> Profesora-Investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

<sup>3</sup> Becaria doctorado de la Universidad Autónoma de Chiapas.

<sup>4</sup> Profesor de la Universidad Autónoma de Chiapas

<sup>5</sup> Profesora-Investigadora de la Universidad de Guanajuato

en la comprensión del currículo intervienen varios discursos, uno de ellos es su entendimiento como texto político. Estos autores señalan que el análisis del currículo como texto político se inició en la década de 1970, bajo el marco de las teorías marxista y neomarxistas y la influencia de la sociología de la educación británica.

En Latinoamérica el análisis de las políticas curriculares es un campo de estudio claramente identificado desde finales de la década de 1990 y que ha contribuido al desarrollo del campo curricular en Brasil (por ejemplo, Lopes, Lopez A. 2007; Lopes, Dias y Gomes de Abreu, Lopes, A.; Dias, R. y Gomes de Abreu R. 2011). Argentina (por ejemplo, Ziegler, 2008) y Colombia (por ejemplo, Restrepo y Rojas, 2012) quienes también han incursionado en el estudio de las políticas curriculares. Asimismo se han realizado análisis comparativos entre países. Dussel (2005) llevó a cabo un análisis comparativo de las políticas curriculares de Argentina, Chile y Uruguay. Sin embargo, esta subdisciplina del currículo aún está en proceso de desarrollo en el medio latinoamericano.

Antes de abordar el estado de conocimiento en esta área específica conviene definir lo que en este documento se entiende por políticas públicas, educativas y curriculares. Las políticas públicas son “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (Tamayo, 1997: 282). Las políticas públicas dan origen a las políticas educativas. Flores (2008: 5) señala que las políticas educativas son políticas públicas que implícita y explícitamente surgen primordialmente desde el gobierno, pero que son constantemente recreadas por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando. Para este autor, el campo de estudio de las políticas educativas no está claramente delimitado; predominan los estudios descriptivos, se han realizado pocos estudios empíricos. Entonces, bajo esa perspectiva, el campo de estudio de las políticas curriculares se encuentra en un estadio menor de desarrollo. El estudio de las políticas públicas está asociado con las fases que sigue el proceso de su diseño y puesta en marcha. Las fases más importantes del proceso de las políticas públicas son: 1) formación de la agenda, 2) diseño, 3) implementación, 4) evaluación y 5) terminación (Aguilar, 2000; Tamayo, 1997). Existen dos estrategias de diseño e implementación de las políticas; una de “arriba hacia abajo” (*top down*), y otra de “abajo hacia arriba” (*bottom up*).

Las políticas curriculares se derivan de las políticas educativas y se plasman con frecuencia en las reformas curriculares. No es muy frecuente que la

literatura sobre el tema provea de definiciones formales del término. Pinar *et al.* (2008: 666) se adhieren a la definición de Elmore y Sykes la cual señala que las políticas curriculares se refieren al “cuerpo formal de leyes y reglamentos relacionados con lo que debe ser enseñado en la escuela”. En este trabajo adoptamos la definición más amplia de Kridel (2010: 224-226). Para este autor el objeto de estudio de las políticas curriculares está relacionado con aquellos cursos de acción, directos o indirectos que afectan el currículo; existen tres clases de políticas curriculares: formales, implícitas y discretas (*prudential*). Las *políticas formales e implícitas* del currículo aparecen en los documentos, los cuales adoptan una variedad de nombres; *las políticas curriculares formales* son guías oficiales y obligatorias, están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículo escolar; sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber. Las *políticas curriculares implícitas* se refieren a las políticas que emanan de la administración y del gobierno y que influyen en la práctica del currículo; también conciernen a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que con frecuencia acompañan al currículo formal, y que no necesariamente llevan la etiqueta de obligatorias.

Kridel (2010) señala que las *políticas curriculares discretas* comprenden la experiencia y el conocimiento práctico empleado por los docentes, escuela, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales, a las situaciones locales. La manera más común en que se plasman las políticas curriculares formales es en los documentos de reformas curriculares y sus programas. Las políticas curriculares implícitas se observan, por ejemplo, en programas de apoyo como educación inclusiva o los programas nacionales de lectura.

En este primer análisis del estado de conocimiento sobre políticas curriculares es aún difícil delimitar el campo de estudio; su ámbito de acción influencia y atraviesa la mayoría de los campos de conocimiento relacionados con la escuela. Debido a esa limitación y a que es un campo en incipiente estado de formación, el presente análisis busca identificar las principales políticas curriculares formales e implícitas de la educación y dar una semblanza de los estudios realizados en torno a esas políticas.

El trabajo consta de tres apartados que abordan el análisis de la producción en políticas curriculares en los niveles de educación básica, media y superior en el periodo 2002-2012.

## Políticas curriculares de la educación básica: una primera mirada

El propósito de este apartado es analizar de manera exploratoria la situación de las políticas curriculares de la educación básica que se han creado o continuado en el periodo 2002-2012. Esta es la primera ocasión que el estado de conocimiento aborda el estudio del currículo bajo este concepto. Sobre las políticas curriculares en este nivel se identificó la producción durante el periodo: 29 artículos, 19 documentos institucionales, nueve libros, cinco tesis doctorales y tres ponencias.

A pesar de que estas políticas y programas citados a continuación están asociados con las políticas curriculares, no se consideraron para el presente análisis, ya que pueden ser objeto de estudio de otros estados del conocimiento del COMIE; es el caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y temas transversales del currículo como: formación en valores, educación sexual y equidad de género. Asimismo, por la misma razón, se analizan de manera general los estudios relacionados con la educación inclusiva y ambiental.

### *Las políticas educativas en el periodo 2002-2012*

Las políticas prevalecientes en la región latinoamericana durante el periodo 2002-2012 están asociadas con la calidad y equidad de la educación (Dussel, 2005). México no ha sido la excepción; los documentos maestros que han guiado las políticas educativas desde la década de 1990 han sido el Programa para la Modernización Educativa (PME) y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), los cuales dieron un fuerte énfasis a las políticas y acciones tendientes a favorecer la *calidad* y *equidad* del currículo. Las políticas educativas plasmadas en los planes nacionales de educación diseñados e implementados en las administraciones posteriores: Zedillo (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000); Fox (Plan Nacional de Educación 2001-2006) y Calderón (Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza para la Calidad de la Educación) han continuado con la calidad y equidad como aspectos centrales de sus programas y acciones y, a partir de la Alianza para la Calidad de la Educación, la “rendición de cuentas por medio de la evaluación” ha cobrado mayor prioridad. Esas políticas se han convertido en políticas de Estado. Para Latapí (2004) las políticas de Estado son aquella que muestran un carácter más irreversible, porque implican un mayor compromiso del Estado, tienen mayor

estabilidad temporal. Dichas políticas se han expresado en las reformas curriculares (políticas formales) y programas paralelos asociados al currículo (políticas implícitas).

### *Las reformas y políticas curriculares del periodo 2002-2012*

Durante el periodo 2002-2012 se han efectuado las más importantes reformas a la educación básica, las cuales han creado políticas curriculares formales e implícitas y también han continuado con otras que se crearon en la década de 1990. Las reformas comenzaron con la educación preescolar. En el año 2002 se decretó la obligatoriedad de este nivel; en 2004 se reformó el programa o currículo (SEP, 2004); fue el primer currículo de la educación básica en incluir el enfoque de competencias.

La siguiente reforma que se emprendió en la década de 1990 fue la *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES). A decir del Observatorio Ciudadano de Educación (2004), la reforma llegaba con 11 años de retraso, pues se privilegiaron las reformas a la educación preescolar y primaria. La Reforma Integral a la Educación Secundaria contemplaba cambios estructurales como reducción de varias asignaturas, menor número de alumnos por grupo, maestro-tutores. Los diseñadores de la reforma no previeron que, a juicio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la reducción de cursos y otros aspectos de la reforma afectaba los derechos sindicales y el carácter nacional del SNTE (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005); el sindicato se opuso a su implementación porque afectaba su carácter nacional y los derechos laborales de algunos de sus agremiados (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005). La reforma sufrió modificaciones y dio pie a la *Reforma de la Educación Secundaria* (RES) que se implementó a partir del 2006; esta reforma también adoptó el enfoque de enseñanza por competencias y, como en preescolar, se denominaron *competencias para la vida* (SEP, 2006).

Para comprender mejor este proceso, es necesario considerar que, a pesar de que en la Ley General de Educación de 1993 (H. Congreso de la Unión, 1993) se extendió la educación básica a nueve años, es decir, la secundaria se estableció como obligatoria, los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) operaban como estancos separados. La RES marcó un parteaguas en la modernización y articulación de los contenidos y políticas curriculares. A la vez que intentó darle continuidad al

currículo de secundaria de 1993, realizó los primeros esfuerzos por articular los contenidos y políticas curriculares de la educación básica, comenzó a delinear el perfil de egreso de la educación básica e incluyó la interculturalidad y contenidos transversales del currículo (educación ambiental, formación de valores y educación sexual y, equidad de género) (SEP, 2006). En 2007 comenzaron las acciones para diseñar y operar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual buscó dar continuidad a los planteamientos de la RES (SEP, 2009a).

La búsqueda de la Articulación de la Educación Básica se consumó formalmente con el *Acuerdo 592* (SEP, 2011b). A raíz de ese acuerdo se diseñó e implantó el currículo de la educación básica en el 2011 (SEP, 2011a) el cual formalizó el currículo integrado de la educación básica mediante un mapa curricular que se había venido perfilando desde la RES; incorpora por primera vez los estándares curriculares y de la gestión escolar, el inglés como segunda lengua. Los estándares curriculares pueden proporcionar mayor solidez al enfoque de competencias, es la manera coherente de operacionalizar la medición de las competencias.

### *Un acercamiento a los estudios sobre las reformas de la educación básica*

Existen estudios sobre las reformas arriba descritas que abarcan los periodos propios de ciclo de las políticas públicas: diseño y puesta en marcha de las políticas: formación de la agenda, diseño, implementación (operación) y evaluación. Por normas del Servicio de Administración Tributaria (SAT) y de la propia SEP, a partir de la administración foxista, los programas y varias de las políticas curriculares que los acompañan han tenido fases de piloteo, evaluaciones externas; de esta últimas varias ha sido sujetas de evaluaciones por agencias o instituciones nacionales e internacionales.

### *Reforma de preescolar*

Sobre la reforma de preescolar que condujo a la obligatoriedad fallida de la educación inicial, Moreles (2011) encontró que la investigación educativa tiene poca influencia en la toma de decisiones, la intervención de diversos actores y la influencia decisiva del SNTE en las negociaciones. El grupo de investigadores de

la Universidad de Harvard, encabezado por Fernando Reimers (Reimers, 2006) fue encargado por la SEP de realizar una evaluación de la reforma de educación preescolar y de otros programas, en colaboración de investigadores mexicanos. Los investigadores examinaron los programas y entrevistaron a funcionarios, docentes y a expertos en el tema. El estudio concluye que la ley de obligatoriedad provocó un aumento de la matrícula, de 50 a 68% de niños entre tres y cinco años de edad. Sin embargo, concluyen que para que fuese viable la matrícula universal de los niños de tres años se tendrían que haber matriculado en los años siguientes (el estudio se llevó a cabo durante los años 2005 y 2006) casi un millón y medio más de niños. Los investigadores señalan que se desconoce el impacto de la obligatoriedad en la calidad. En cuanto al currículo de preescolar el estudio encontró que tiene un énfasis apropiado en el desarrollo de competencias en los niños; que el plan demanda a las docentes educadoras niveles sin precedentes de flexibilidad y creatividad y práctica reflexiva, lo cual da a las docentes la posibilidad de adaptar los contenidos a poblaciones específicas. Sin embargo, hacen notar que el nuevo currículo ha impuesto mayores demandas a los maestros pero que no ha habido esfuerzos suficientes para capacitarlos.

### *Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y Reforma de la Educación Secundaria (RES)*

La RES (antes la RIES) es la reforma más estudiada. Las investigaciones identificadas se han dedicado a analizar la agenda sistémica, el papel del SNTE y su diseño e implementación. Un grupo de estudios se ha dedicado a analizar la intervención del SNTE en la formación de la agenda e implementación de las reformas; se ha analizado cómo el SNTE se ha erigido en juez y obstáculo de las reformas curriculares. Miranda y Reynoso (2006) señalan que la oposición del SNTE a la RIES se debió a la reducción de algunas materias y que, a juicio del sindicato, también atentaba contra los derechos laborales. Asimismo las acciones de concertación con el SNTE y de consulta con los grupos de académicos para modificar la propuesta de la RIES que se convirtió en la RES. Loyo ((2006) analizó la importancia del SNTE como actor clave en las reformas educativas. Santibañez (2008) concluye que el hecho de que el SNTE tenga una representación consistente en el Congreso le da el poder de actuar como *gatekeeper*, es decir como filtro que impide o deja pasar las iniciativas que intentan reformar la educación.

Otro grupo de estudios sobre la reforma curricular ha analizado la situación de la educación secundaria y la necesidad de reformarla. Zorrilla (2004) realizó un análisis histórico de la educación secundaria y los problemas y retos de este nivel que debe enfrentar la reforma anunciada (RIES). La autora se apoya en Braslavsky para afirmar que es el nivel educativo más difícil de transformar; el reto, señala, es transformar el nivel con calidad y equidad. Moreno (2005) analizó la situación de ese nivel educativo y los presupuestos de los que parte la RIES y recomienda diseñar un currículo flexible, promover la colegialidad, el diseño de otros modelos curriculares, diversificar la formación de profesores así como la investigación sobre ese nivel. Miranda y Reynoso (2006) realizaron un análisis de los problemas de la educación secundaria que llevaron a proponer la RIES; para estos autores las reformas curriculares son un el detonador de la transformación de la escuela; esta aseveración fue cuestionada por Sandoval (2007) en su análisis sobre la situación de la educación secundaria y de las necesidades que justifican una reforma, advierte que los cambios son lentos y requieren la participación de todos los actores.

Candela (2006) hizo un análisis de la RES y de los programas correspondientes de ciencias. A diferencia de lo que sostiene Miranda y Reynoso (2006), Candela señala que, efectivamente, los especialistas en la diversas áreas del *curriculum* fueron consultados pero sus opiniones no se tomaron en cuenta en las modificaciones al currículo. Asimismo señala que no surge de una evaluación formal de las prácticas vigentes, no recogen experiencias exitosas y que la elaboración de los programas de ciencias contradice los presupuestos generales de los que partió la reforma y de la existencia de una ruptura con la educación primaria y además descuida la formación de los maestros. Por su parte Pérez y Cruz (2009) realizaron un estudio comparativo de los programas de ciencias de las reformas de 1993 y 2006 (RES). Los autores concluyen que ambos programas comparten fundamentos pedagógicos similares; que los programas son diferentes en su estructura general y observan que el programa de la RES está mejor organizado y estructurado. Plá (2007) analizó el programa de la materia de historia de la RES. El investigador encontró que los contenidos están sobredeterminados por significantes desplazados desde diferentes ámbitos como la economía, habilidades de pensamiento, constructivismo, historia escolar, mito fundacional y presentismo que da como resultado una enseñanza pragmática de la materia.

La implementación es el talón de Aquiles de cualquier política pública, educativa y curricular. Los estudios identificados se han concentrado en analizar las

fallas en el proceso de implementación de la RES. Reyes y Pech (2007) investigaron las preocupaciones de los 50 profesores que participaron en la primera etapa de implementación de la RIES y otros 50 que no fueron partícipes. Los autores emplearon el modelo de preocupaciones de Fuller. Los hallazgos muestran que tanto los profesores que participaron directamente como lo que no lo hicieron se encuentran preocupados por información acerca de la RIES; sobre su implementación las principales preocupaciones giran en torno a los rubros: a) condiciones para que los profesores compartan sus experiencias y, b) condiciones de aprendizaje y enseñanza. El estudio recomienda implementar un programa amplio de capacitación.

Romero y Mayagoitia (2011) llevaron a cabo un estudio sobre la visión de los docentes sobre la implementación de la RES. Las autoras concluyen que los docentes perciben que no existe suficiente articulación entre los niveles educativos que conforman la educación básica y que el tiempo de clase es insuficiente; los docentes tienen problemas para implantar la enseñanza de competencias, el empleo de la tecnología y la falta de claridad en las tareas de tutoría. Cuervo, Mora y García Salcedo (2009) analizaron los problemas de implementación de la RES en la materia de Ciencias II. Los autores afirman que existe una débil comunicación de los supervisores con los profesores, que algunos docentes ven a la planeación como algo burocrático y sin sentido; encontraron que una parte de los profesores tiene dificultades para planear las secuencias didácticas de acuerdo con los nuevos enfoques. Fuentes y Quiroz (2009) investigaron los problemas de implementación de la RES en la Telesecundaria. Los hallazgos coinciden con los del estudio anterior en cuanto al tiempo disponible para realizar el trabajo en cada asignatura es insuficiente y que a pesar de los esfuerzos de los docentes por trabajar con los nuevos enfoques no han cambiado mucho su manera de conducir la enseñanza. Asimismo que los docentes requieren programas de capacitación y formación que les permita manejar los nuevos enfoques.

En un análisis general García Garduño y Malagón (2010) emplearon el marco conceptual de Bernstein para analizar la implementación de la educación basada en competencias y el constructivismo. Los autores concluyen que esas políticas han tenido poco éxito: la racionalidad limitada de los diseñadores impide prever los obstáculos en la implementación de un discurso vertical (el de los diseñadores de las políticas y programas) a uno horizontal (el de los docentes) los cuales tienen lógicas diferentes.

### *Estudios sobre la RIEB*

Los estudios sobre la RIEB son escasos. Acerca del diseño de la reforma, la comunidad de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav realizó un análisis crítico del diseño de esta reforma (Departamento de Investigaciones Educativas, 2008). El título del artículo publicado expresa la tesis de este grupo prestigiado de investigadores: “No a la reforma curricular improvisada”. Los argumentos que sostiene esta oposición se basan en las siguientes proposiciones que vale la pena citar:

- 1) Elaborar una reforma curricular integral de esos tres niveles requiere mayor fundamentación y deliberación para determinar los propósitos, niveles y modalidades de una nueva educación básica que mejor convenga al país.
- 2) La iniciativa curricular propone reformar el programa de primaria vigente desde 1993 para articularlo a los programas existentes de preescolar y secundaria, una plataforma frágil por su desarrollo reciente. Por las deficiencias tanto al interior como entre los tres niveles, la Articulación propuesta corre el riesgo de agravar en lugar de corregir problemas existentes.
- 3) Articular los tres niveles de la educación básica requiere considerar las evaluaciones hechas sobre aspectos curriculares y realizar nuevos estudios sobre los aspectos no evaluados, tomando en cuenta tanto la calidad y coherencia interna de los programas como seguimientos de su puesta en práctica.
- 4) El diseño curricular “por competencias” está sujeto todavía a un intenso debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión.
- 5) La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica.
- 6) Si bien es necesario enriquecer los materiales educativos con nuevos y variados recursos didácticos, culturales y tecnológicos, sigue siendo indispensable proveer un conjunto de libros oficiales para primaria, que proyecte un alto nivel cualitativo, provea un marco nacional común e integre la dimensión intercultural para todos.
- 7) La elaboración de un currículo nacional para el nivel básico requiere considerar la diversidad sociocultural del país de tal manera que garantice la

- equidad y la calidad de la enseñanza para todos, y a la vez prevea las necesidades de las distintas modalidades organizadas para lograrlo.
- 8) Una reforma integral requiere la previsión de una formación docente inicial y continua consecuente, que asegure la incorporación paulatina y cuidadosa de los cambios necesarios a largo plazo.
  - 9) Ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica pedagógica y sus resultados si enfrenta obstáculos derivados de la operación del sistema escolar (2008: 132-136).

Las críticas de este grupo de investigadores abarcan los aspectos sustanciales de la RIEB. Sus juicios señalan que la reforma no estuvo debidamente fundamentada, planeada y que omitió considerar varios otros aspectos, entre ellos la relación con el SNTE. Los investigadores recomiendan replantear las bases legales y normativas de la relación con el SNTE como condición para darse los cambios profundos que la educación básica del país demanda.

Miranda (2010) realizó un estudio sobre el piloteo y la implementación formal de la RIEB. El autor observó que esas fases fueron caracterizadas por falta de información y planeación; concluye que la SEP la apuesta al *voluntarismo* de los profesores, a su voluntad para cambiar sus prácticas docentes y, por otro lado, los profesores le apuestan al *determinismo*, es decir los profesores desde su ingenuidad acrítica están convencidos de que la RIEB tendrá éxito porque así lo dispuso la SEP.

### *Políticas formales e implícitas del currículo*

Salvo en el medio oficial de la educación básica, existe poco conocimiento de las políticas curriculares que se han diseñado e implementado en ese nivel. Su conocimiento está etiquetado bajo el nombre de políticas educativas o programas. Estos nombres que se le han dado a las políticas curriculares han impedido, de cierta manera, su estudio formal y sistemático. Una de las primeras tareas de un campo disciplinar es identificar su campo u objeto de estudio. El cuadro 2.1 identifica las principales políticas curriculares formales que se han creado, implementado o continuado durante el periodo 2002-2012. El análisis se ha dividido en políticas *curriculares formales e implícitas*. Como se puede apreciar, ha existido una continuidad de algunas políticas desde la década de 1990, sobre todo en las políticas

educativas asociadas con la equidad, las cuales se han convertido en políticas de Estado, de acuerdo con la definición de Latapí (2004). Asimismo se aprecia un equilibrio entre el número de políticas dedicadas a la *equidad* (8) y la *calidad* (10), lo cual puede revelar que existe un equilibrio entre las prioridades gubernamentales de políticas educativa dedicadas a esos dos rubros. En cuanto a la categoría de formales e implícitas se aprecia una distribución semejante. Siete de las 18 políticas que se identificaron fueron formuladas e implementadas a partir del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* y la *Alianza para la Calidad de la Educación*.

Por otro lado, se aprecia que además de la *equidad, calidad y rendición de cuentas* como políticas educativas rectoras en el diseño de las políticas curriculares están surgiendo o se están desprendiendo otras que merecen una identificación más clara como es la *formación ciudadana y participación social* en el gobierno de la escuela.

### *Las investigaciones sobre políticas curriculares*

Como se mencionó en un inicio, al ser ésta la primera vez que se analizan, las políticas curriculares, en el estado del conocimiento del currículo, sólo se presentará un balance global de los estudios encontrados. Dada su importancia en el currículo, las políticas nacionales han implicado inversiones millonarias para su implementación (por ejemplo Enciclomedia); se aprecia que la investigación en este campo se encuentra poco desarrollada. Asimismo, con algunas excepciones, la mayoría de los estudios no se han realizado dentro del contexto del campo del currículo. Una de las excepciones es la *educación ambiental*, además de ser una de las políticas más estudiadas, desde la década de 1980 ha estado asociada directamente con el campo del currículo. El autor más prolífico, y pionero de la investigación junto con Alicia de Alba, es González Gaudiano. El índice Iresie del IISUE/UNAM<sup>6</sup> registra 37 publicaciones del autor sobre el tema. En el sitio web de la Academia Nacional de Educación Ambiental<sup>7</sup> este autor tiene registradas y disponibles más de 30 publicaciones.

Otras políticas curriculares que han sido objeto y en las que se ha concentrado la investigación son el programa de *Enciclomedia* y la *Interculturalidad*.

<sup>6</sup> [www.iisue.unam.mx/iresie/](http://www.iisue.unam.mx/iresie/).

<sup>7</sup> [anea.org.mx/Pub\\_Edgar\\_Gonzalez.htm](http://anea.org.mx/Pub_Edgar_Gonzalez.htm).

El estudio del programa de Enciclomedia ha estado más asociado con el uso de las TIC. A pesar de que este programa causó polémica por su poca transparencia, se aprecian resultados positivos (Reimers, 2006), además de dificultades y diferencias en su implementación, acorde con los tipos de escuela, así como estrategias de intervención para mejorar su uso por parte de los docentes (García Martínez, 2007; Patiño, 2010; Alvarado, 2011). Estos estudios mencionados son tesis doctorales, llama la atención su rigurosidad y relativa originalidad. Dada la poca transparencia del uso de los recursos y su costo, el programa dejó de operar formalmente; se sustituyó por el de Habilidades Digitales (tabla 1), el cual se convirtió en una política formal.

La política de interculturalidad del currículo se inició a principios de 1990 cuando la Constitución Política definió a México como país intercultural (Schmelkes, 2009). La interculturalidad, sobre todo acompañada de la mano de la antropología, es posiblemente la política curricular en la que se aprecia no sólo un desarrollo teórico que no se encuentra tan visible en el estudio de otras políticas. Uno de los autores más representativos es Dietz (véase, por ejemplo, Dietz, 2012 [originalmente publicado en 2003]) y otros miembros de ese grupo de investigadores de la Universidad Veracruzana (por ejemplo, Jiménez, 2012). Algunos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional ha realizado estudios importantes sobre el tema (Velasco y Jablonska, 2010); los autores de este libro colectivo han encuadrado su estudio bajo la mirada de las políticas educativas. Marín (2004) en su tesis doctoral señala la importancia de la interculturalidad en el mejoramiento de las actitudes y valores y el manejo del currículo desde una óptica más amplia y flexible. Los estudios sobre este tema empiezan a situarse dentro del campo del currículo.

Como parte de las normativa de las reglas de operación del SAT y la SEP, varios de los estudios realizados en torno a las políticas curriculares han sido evaluaciones externas la cuales se han concentrado en el análisis de la congruencia horizontal y vertical de los programas, su implementación y resultados, los cuales se han llevado a cabo por encargo de la SEP. En la mayoría de esos estudios hacen notar las dificultades de la implementación —el “talón de Aquiles” de cualquier política pública—, en términos de la capacitación de los gestores de los programas, asignación de recursos y coordinación entre los diferentes actores.

Una de las políticas curriculares implícitas más exitosas es el Programa Nacional de Lectura, el cual ha sido objeto de al menos tres evaluaciones, dos internacionales (Reimers, 2006; Organización de Estados Iberoamericanos, 2006)

y otra nacional (Morales, Hernández, Juárez y Reyes, 2008). Estos estudios destacan la relevancia y congruencia del programa y hacen recomendaciones para mejorar su operación y resultados.

La inclusión educativa también ha sido evaluada por investigadores nacionales (Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2006; Ochoa, 2008). Estos estudios destacan las virtudes y limitaciones de la educación inclusiva. García Cedillo, Romero, Motilla y Zapata (2009) sostienen que la inclusión educativa ha sido una reforma fallida.

La formación cívica y ética y ciudadana ha sido objeto de estudio por varios investigadores (por ejemplo, Yurén y Araújo, 2003; Flores, 2009); los estudios coinciden en las limitaciones en su implementación y la resistencia de los profesores a adoptar el programa. La tesis doctoral de Meléndez, (2011) analizó las perspectivas teóricas y la importancia de la formación ciudadana en el currículo de educación básica.

Se han realizado también estudios sobre la participación social y los consejos escolares. Los estudios de participación social se han alimentado teóricamente de los conceptos de la ciencia política de participación, gobernanza y gobernabilidad (Santizo, 2011; Olivo, Alaniz y Reyes, 2011). Delgado (2008) realizó un estudio sobre la participación social en el nivel preescolar. Entre sus conclusiones destaca que el significado del concepto de participación social depende del contexto político y cultural; la participación social en la educación preescolar —y en otros niveles educativos— se lleva a cabo de maneras diversas, por tal motivo es más adecuado hablar de las participaciones sociales. Otra conclusión del estudio es que las participaciones sociales se hacen significativas también cuando existen posibilidades de tomar decisiones importantes. Sobre los consejos escolares se han producido algunos estudios. Zurita (2009 y 2011) destaca su relevancia y la necesidad de ligar este programa con la Convención sobre los Derechos del Niño.

El Pronim ha sido objeto de evaluaciones externas y algunos estudios. Rodríguez y Ramírez (2006) fueron encargados de realizar una evaluación externa de este programa. Encontraron que es un programa relevante y relativamente eficaz; sin embargo, los autores destacan la falta de coordinación entre los diferentes agentes que lo operan y que, a pesar de que atiende a diferentes grupos étnicos, el programa no está orientado a la interculturalidad. Loyo y Camarena (2007) llevaron a cabo una evaluación del PRONIM en el nivel preescolar. Las autoras encontraron que existe una relación lógica de sus propósitos y fines con

los objetivos nacionales del PND (2006-2012); consideran que el programa es relevante para mejorar la calidad de vida de ese grupo social; tiene un modelo intercultural curricular flexible que se adapta a las necesidades de la población y que el programa no presenta duplicidades con otros programas del CONAFE. Rodríguez Solera (2009) hace un resumen de sus estudios previos sobre la educación de los niños hijos de jornaleros migrantes. El autor advierte que a pesar de los esfuerzos gubernamentales por dotar de un programa educativo que se adapte a las condiciones de vida de estos niños, existe un fuerte rezago educativo que se manifiesta en términos de cobertura, eficiencia terminal y asiduidad. Marín (2004) investigó la inserción de los niños migrantes de los Estados Unidos de América en Jalisco. La autora concluye que los docentes tienen prácticas homogéneas que no favorecen la interacción. Sugiere que el currículo de las escuelas normales incorpore la educación intercultural.

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo y Jornada ampliada ha experimentado evaluaciones nacionales (Zorrilla, 2008) e internacionales, estos últimos realizados por el IIPE de Buenos Aires (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2010). El estudio de Zorrilla se concentró en analizar la lógica vertical y horizontal del programa. La autora encontró algunas incongruencias. El estudio internacional destaca los beneficios y problemas que experimenta este programa. El IIPE (en Bottinelli, 2009) encontró que este tipo de escuelas han traído beneficios en la organización escolar y la extensión de la escuela a la comunidad. Sin embargo, revela el estudio, no existen suficientes incentivos para los directores y profesores, hay limitaciones en la infraestructura, equipamiento y recursos humanos, además demasiado trabajo administrativo. Por encargo de la SEP también el IIPE realizó un estudio sobre el estado del arte de la escolaridad y jornada escolar (Tenti, 2010). No siempre existe una clara e inmediata influencia de la agenda sistémica en la conformación de la agenda institucional. Es el caso de las escuelas de tiempo completo/jornada ampliada. Hace casi dos décadas García Garduño (1995) propuso, ante al ahora extinto Consejo Nacional Técnico de la Educación, la extensión de la jornada escolar. Sin embargo, esa política comenzó a operar formalmente en año 2009 (sep, 2009b) y su reglas de operación se emitieron por medio del Acuerdo 556 un año después (SEP, 2010). Un estudio relacionado es el que llevó a cabo Cárdenas (2011) sobre las escuelas de doble turno. El autor señala que las escuelas vespertinas tienen mayor concentración de estudiantes pobres, más deserción y menor desempeño académico que las matutinas.

Un programa exitoso que se originó en el norte del país a principios de la década de 1990 se denominó *Escuelas Focalizadas*. Es posible que gracias a ese programa el estado de Sonora ocupe uno de los primeros lugares en las pruebas Enlace por tres años consecutivos (Uniradio noticias, 2012, agosto 30). Se trata de hacer un plan de intervención por parte de las direcciones técnicas de educación en aquellas escuelas que presentaron bajos rendimientos en las pruebas. El programa se generalizó a todo el país bajo el nombre de Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (véase tabla 2.1); sobre otros las políticas curriculares mencionadas no se identificaron estudios sobresalientes.

TABLA 2.1. Principales políticas curriculares formales e implícitas en el periodo 1996-2010

Política curricular	Tipo	Políticas educativas asociadas	Año de creación
Programa Binacional de Educación Migrante (antes) Educación Básica sin Fronteras (actual)	Implícita	Equidad	1996
Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras y Agrícolas Migrantes (Pronim)	Formal	Equidad	1997
Educación Inclusiva/Integración	Formal	Equidad	1997
Formación Cívica y Ética	Formal	Formación Ciudadana/Equidad	1999
Interculturalidad	Implícita (antes) Formal (actual)	Equidad	2001
Programa Nacional de Lectura	Implícita	Calidad	2001
Programa de Escuelas de Calidad*	Implícita	Calidad	2002

*Continúa*

Política curricular	Tipo	Políticas educativas asociadas	Año de creación
Competencias**	Formal	Calidad	2004
Enciclomedia (antes) Habilidades Digitales para Todos (actual)***	Implícita Formal	Calidad	2004
Transversalidad del currículo: educación ambiental, formación en valores* educación sexual* y equidad de género*	Formal	Equidad	2006
Evaluación Nacional del Desempeño Escolar	Implícita	Rendición de Cuentas/Calidad	2006
Escuela Segura	Implícita	Formación Ciudadana/Equidad	2007
Escuelas de Tiempo Completo/ Jornada Ampliada	Formal	Calidad	2007
Escuela Siempre Abierta***	Implícita	Formación Ciudadana/Equidad	2009
Participación Social/Consejos Escolares	Implícita	Participación Social/ Calidad	2010
Articulación de la Educación Básica***	Formal	Calidad	2010
Estándares Curriculares	Formal	Calidad /Rendición de Cuentas	2010
Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE)***	Implícita	Calidad	2010

Fuente: Tabla elaborada por el autor con base en diversas fuentes. Entre esas destacan: SEP (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*: México. FCE y SEP; SEP (2008). *Revista Educare*, 2 (3) [número completo].

\* Esta política curricular no se consideró en el presente análisis.

\*\* Los estudios sobre competencias se incluyeron en el análisis de las reformas.

\*\*\* Son políticas recientes, hasta donde llega nuestro conocimiento no se han producido estudios que hayan sido publicados y difundidos.

### *La formación de la agenda*

Los estudiosos de las políticas públicas (Aguilar, 2000: 33) afirman que existen dos tipos de agenda que influyen en su formulación. La agenda sistémica, esto es las cuestiones o problemas abstractos y generales que grupos importantes de la sociedad comparten, por ejemplo: pobreza, corrupción, inseguridad, rezago educativo. La agenda sistémica da pie a la formación de la agenda institucional, de las organizaciones y dependencias gubernamentales la cual tiende a ser más específica y concreta.

La formación de la agenda nacional de políticas curriculares no solo se relaciona con problemas, inclinaciones y valores de la sociedad y administración en turno, sino también con la influencia y compromisos adquiridos ante organismos internacionales y regionales como la OCDE, UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y asociaciones profesionales regionales, entre otros. Por medio de las *metaorganizaciones* se articulan las política globales con las locales, (Brunsson y Olsen, 2007). Esas agencias han influido en la formulación de las políticas de calidad y equidad.

En cuanto a las políticas curriculares relacionadas con la calidad; los resultados en la prueba PISA es uno de los principales referentes. El Plan de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2011a: 85) se propone para el 2021 “eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2 y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste”. Sin embargo, no parece que haya elementos sólidos para formarse una meta de ese tipo. Muñoz Izquierdo (2009) realizó un estudio en el que comparó los niveles de desempeño en PISA de estudiantes mexicanos con los promedios de la OCDE. El autor concluye que ni los estudiantes mexicanos que están en el nivel superior obtienen desempeños semejantes a los de alumnos de clase trabajadora de otros países pertenecientes a esa organización. El autor añade que la mitad de esa varianza es explicada por factores socioeconómicos lo que significa que el resto de la varianza es atribuible a factores inherentes a la escuela. Por consiguiente, la escuela puede hacer mucho más para lograr mejores desempeños en PISA.

El libro de Delors, (1996) patrocinado por la UNESCO, *La Educación Encierra un Tesoro*, ha sido una de las fuentes de inspiración para diseñar el enfoque de competencias de los programas de educación básica. La interculturalidad tiene un referente en las *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural* (UNESCO, 2006). El fomento a la lectura (Programa Nacional de Lectura) ha sido

promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos (2004) mediante el Plan Iberoamericano de Lectura-ILÍMITA.

El estudio de Patrinos, un experto del Banco Mundial, que brindó asesoría a la pasada administración, le fue publicado un capítulo (su original en inglés y resumen en español) en un libro coordinado por Miranda, Patrinos y López (2007). El estudio analiza los puntajes que México obtuvo en PISA 2003 y los compara con otros países latinoamericanos que participaron en ese estudio. En lectura, puesto 38 de 40, México ocupó el tercer lugar, precedido por Uruguay y Brasil; en Matemáticas, puesto 37 de 40, ocupó el segundo lugar en Latinoamérica precedido por Uruguay; en Ciencias, el segundo lugar precedido por Uruguay. Parecería que dentro del contexto latinoamericano el rendimiento que se obtiene en PISA no es tan alarmante como nos los hacen ver algunos especialistas y la prensa. No es que “sea mal de muchos”. Nuestro deseo de mejorar es legítimo pero también debemos compararnos con nuestros pares latinoamericanos; de otro modo la comparación con los promedios de la OCDE está sesgada.

Patrinos, en el estudio citado (Miranda, Patrinos y López, 2007) realizó un análisis de las variables que inciden en el rendimiento escolar en México. Señala que las telesecundarias obtienen puntajes mucho menores que las secundarias técnicas y generales. Asimismo apunta que los recursos de la escuela tienen influencia positiva sólo cuando tienen conexión directa con el currículo. La calidad de los docentes tiene influencia en el rendimiento académico; se aprecia un impacto positivo de los profesores que trabajan con entusiasmo y valoran el desempeño de sus alumnos. El análisis de este autor confirma la hipótesis de Muñoz Izquierdo (2009) en torno a la influencia de la escuela en los desempeños escolares. Finalmente, Patrinos recomienda elevar la rendición de cuentas y la autonomía de los centros escolares como políticas para mejorar la calidad educativa en México.

Los expertos mexicanos también han contribuido en el periodo analizado a la formación de la agenda. El Consejo de Especialistas para la Educación fue formado por acuerdo del secretario de Educación Pública, Reyes Tamez, en diciembre de 2005. Este Consejo estuvo integrado por 17 expertos, la mayoría miembros distinguidos del COMIE, entre los que figuraban Pablo Latapí y otros intelectuales distinguidos y exsecretarios de educación como Fernando Solana. Reyes Tamez asignó a este Consejo la tarea de emitir su opinión sobre la política educativa y proponer alternativas de acción y estrategias para el fortalecer el desarrollo de la educación del país. El Consejo sacó a la luz un libro *Los retos de México en el futuro de la educación* (Consejo Mexicano de Especialistas para la

Educación, 2006) en el cual realizan un diagnóstico de la educación y proponen políticas y acciones para superar los problemas y retos que México enfrenta en esa materia. Hasta lo que se sabe, ésta fue la primera vez que un grupo de los expertos mexicanos más connotados en educación se reunió para hacer un trabajo de esta naturaleza. Los especialistas, tal vez sin proponérselo abiertamente, sugirieron una nueva clasificación de políticas educativas, la cual redimensiona y refleja con más claridad las prioridades de las políticas curriculares referidas en el cuadro 2.1 de este trabajo. El Consejo recomienda que los tres propósitos centrales de la educación sean: 1) una educación para la justicia y equidad; 2) una educación para la democracia, la cohesión social y la responsabilidad ciudadana y, 3) una educación para la productividad, la competitividad y el desarrollo, la cuales identifican con más precisión los ejes actuales y deseables de las políticas educativas actuales. Para llevar a cabo esas políticas o propósitos, el Consejo recomienda tres estrategias: 1) profesionalización de los docentes y directivos; 2) gobernabilidad del sistema educativos, y 3) financiamiento de la educación. Sobre la estrategia 1 (profesionalización) el Consejo recomienda que se refuerce la formación inicial y continua. Sobre la gobernabilidad la principal recomendación apunta a la descentralización del sistema educativo y delimitar y acotar la intervención de los diversos actores, entre ellos el SNTE.

### *Sumario y conclusiones*

El propósito de este apartado fue hacer un análisis exploratorio de las políticas curriculares formales e implícitas que han estado vigentes en el periodo 2002-2012. Una primera conclusión del estudio es que, con excepción de la educación ambiental y recientemente de la interculturalidad, en general, las políticas curriculares como objeto de estudio han estado subsumidas en un campo de las políticas educativas.

Las políticas educativas son la guía y fuente de las políticas curriculares. Las políticas educativas que han estado presentes en las políticas curriculares han sido la *equidad calidad y rendición de cuentas*. Asimismo, que comienza a emerger como política independiente la *formación ciudadana y participación social*. Se aprecia una continuidad transexenal en la implementación de la política educativas y curriculares.

Otra conclusión es que a pesar de la notable importancia que tienen en el currículo, los estudios sobre este tema son escasos y se han realizado de manera aislada. Un grueso de los estudios son evaluaciones externas, nacionales e internacionales, que se han realizado por la normativa de la SEP y el SAT. Los estudios realizados fuera de ese ámbito normativo se concentran en el estudio de la reformas de la educación básica, la educación intercultural y Enciclomedia.

### Políticas curriculares del nivel de educación media

Para el caso del nivel medio se crearon una serie de políticas tendientes a la modificación del currículo; dichas políticas se plantearon en correlación con las emitidas para el nivel básico y tendientes a la calidad y la equidad expresada en las políticas internacionales. Los estudios que abordan las situaciones problemáticas que ello ha generado son variados, por lo que en este apartado pretendemos analizar la producción en este campo reciente que muestra la importancia que ha tenido para algunos investigadores el estudio de las políticas curriculares, *formales e implícitas*, que impactan este nivel educativo.

### *Políticas educativas internacionales*

Desde la UNESCO se plantea la *Educación de Calidad para Todos (EPT)* como un “bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (Blanco *et al.*, 2007: 5). Para asegurar este derecho fueron planteadas once áreas de políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en 2007 en Buenos Aires, Argentina, dentro de las cuales se hace referencia a la atención que deberán tener los países en lo referente al “diseño y desarrollo de currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado (actualización permanente y dar prioridad a los procesos de desarrollo curricular). Poniendo especial atención a las competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía mundial y local, y las competencias relacionadas con el aprender a ser y aprender a hacer, por ser las dimensiones menos presentes en los currículos de la región” (Cfr. Blanco *et al.*, 2007: 14).

Los ejes de la política educativa emanados de la UNESCO fueron retomados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, que inició en el año 2007 y fue implantada en agosto de 2008.

A partir de 1990 la educación en el nivel internacional se ha ido permeando de la formación en competencias en todos los niveles educativos; en 1997 la OCDE promovió la creación del Proyecto DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias), en el que se plantea el concepto de competencias clave, que para Canto-Sperber y Dupuy (OCDE, 2001) significan competencias indispensables para vivir bien, de distintas maneras, van más allá del conocimiento de las materias, una persona deberá resolver situaciones conocidas y nuevas e imprevisibles.

### *Políticas formales y reforma curricular en el nivel medio superior (1971-2008)*

Derivado de los lineamientos emanados de organismos internacionales, en la década de 1970 se sentaron las bases para la creación del Sistema Nacional de Educación Media Superior (hoy Sistema Nacional de Bachillerato), se precisó el bachillerato con una duración de tres años, con carácter formativo, más que informativo o enciclopédico, con función terminal y propedéutica; un evento clave en este inicio fue la Declaración de Villahermosa, Tabasco en 1971, realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en el que se planteó una reforma integral para el nivel medio y superior, para atender la creciente demanda de la educación en todos sus grados y elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país (ANUIES, 1991)

En 1972, se realizó la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, destacándose el establecimiento de un sistema de créditos y una estructura académica definida por tres áreas: actividades escolares, con dos núcleos formativos, uno básico o propedéutico y otro selectivo; actividades para el trabajo y actividades paraescolares.

El Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en 1982, destacó el carácter formativo del bachillerato (integral y no únicamente propedéutico) con la finalidad de generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permitiera el acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como la incorporación al trabajo productivo (SEB, 1982c).

Los resultados de dicho Congreso dieron lugar a la firma del Acuerdo No. 71, por el que se determinan Objetivos y Contenidos del Ciclo de Bachillerato (SEP, 1982a), estipulando la finalidad esencial del bachillerato y la duración de tres años e integración del “tronco común” del plan de estudios, el cual entraría en vigor en el ciclo escolar 1982-1983. Y el Acuerdo No. 77 (SEP, 1982b), confiriendo a la SEP la facultad para expedir los programas maestros flexibles de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato y para procurar la unificación académica de las modalidades de impartición.

En 1989 se generó el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (SEP, 1989), conteniendo políticas y lineamientos para mejorar la calidad del servicio educativo, a fin de responder a los cambios y necesidades de la sociedad. Se propuso consolidar los servicios federales para dar paso a la descentralización educativa en el nivel medio superior, para satisfacer la demanda educativa, consolidar el sistema del Colegio de Bachilleres, fortalecer a las preparatorias y sistemas abiertos con el uso de la tecnología, concertar un sistema de créditos y equivalencias que facilitaran el tránsito de alumnos entre las diferentes modalidades e instituciones del nivel.

Previo a una consulta nacional, se derivó el *Curriculum Básico Nacional del Bachillerato en 1994*, el cual introdujo cambios en el tronco común incorporando nuevas asignaturas, un perfil básico del bachiller centrado en competencias o habilidades básicas como la lectura, la comunicación oral y escrita, el acceso a los medios de información modernos, el dominio de una lengua adicional al español, el uso de las matemáticas como lenguaje y desarrollo de habilidades complejas del pensamiento, como son la resolución de problemas con creatividad.

En esta reforma curricular, destaca la realizada al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), integrándose la educación basada en competencias, entendida como una metodología que identificaba habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas que satisfacían estándares específicos.

En el Programa Sectorial de Educación 2000-2006 se planteó otra *reforma curricular al bachillerato*, la cual surgió como una alternativa más de solución a los diversos problemas educativos en este nivel. Bajo el concepto de “educación a lo largo de la vida”, consistente en una construcción continua de conocimientos, aptitudes, facultades de juicio y de acción que permitiera al alumno tomar consciencia de él mismo y de su entorno para desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida (DGB, 2003). Esta reforma contempló dos en-

foques pedagógicos, a saber: el enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque de la educación basada en normas técnicas de competencia laboral.

A partir del 2007 se iniciaron trabajos para dar lugar a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que fue llevada a las aulas en el 2008, proponiéndose atender cuatro aspectos de la educación, reconociendo problemas y estableciendo soluciones:

- *Construcción de un Marco Curricular Común (MCC)*, para dar identidad a la educación media superior (EMS), definir un perfil de egreso común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS, desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.
- *Definición y reconocimiento de las opciones educativas de la EMS*, a fin de resolver la dispersión y falta de orden entre la gran cantidad de opciones y ofertas educativas, carencia de normas y definiciones oficiales para distintos servicios educativos, ausencia de estándares, reglas claras y dificultad para garantizar calidad y pertinencia.
- *Profesionalización de los servicios educativos* que plantea la creación de un programa de desarrollo docente para lograr un perfil docente de la EMS, el programa nacional de tutorías, recursos para invertir en equipamiento y ampliar la cobertura, becas para estudiantes de bajos recursos, tránsito de alumnos entre distintos planteles y subsistemas, sistema de gestión escolar basado en resultados, evaluación permanente para la mejora continua y medición de avances de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).
- *Certificación nacional complementaria*, para dar respuesta a la dificultad de los egresados de contar con garantía de calidad y validez de los estudios, se propuso la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con un certificado nacional de bachiller que garantice estándares de calidad y validez de los servicios.

Para llevar a cabo la RIEMS, los lineamientos para su operatividad se han hecho oficiales en diferentes acuerdos secretariales:

- El *Acuerdo 442* refiere la integración del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, describiéndose los niveles de concreción curricular: *Interinstitucional, institucional, escolar y áulico*.

- El *Acuerdo 444* contiene el perfil de egreso del estudiante en once competencias genéricas, definidas como la que “todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; permiten comprender el mundo e influir en él; les capacita para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político” (SEP, 2008b).
- El *Acuerdo 445* conceptualiza y define las opciones educativas para la educación media superior en las diferentes modalidades, a saber: educación presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.
- Las competencias docentes aparecen en el *Acuerdo 447*, entendiéndose como las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS.
- El perfil del director es enunciado en el *acuerdo 449* describiéndose los requisitos profesionales para ocupar el puesto y las competencias.
- El *Acuerdo 450* establece los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas de tipo medio superior, para otorgarles el reconocimiento de validez oficial de estudios.
- A su vez, el *Acuerdo 480* indica los lineamientos para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.
- Finalmente, el *Acuerdo 486* establece las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general, definiéndolas como las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior.

### *Análisis de las tendencias actuales en el campo de las políticas curriculares del nivel medio superior. Temáticas y fundamentos teóricos*

A continuación se presenta un análisis de los estudios que revisan las políticas curriculares (formales e implícitas) y su incidencia en las escuelas del nivel medio superior, las cuales abarcan, tanto a los actores, como a los procesos educativos que se han generado desde la implementación de las reformas.

Para la conformación de este apartado se revisó la producción con respecto al nivel de educación media, visiblemente menor que la de los niveles básico y superior, a saber, cinco artículos, cuatro ponencias y un capítulo de libro.

El análisis se realiza desde las preocupaciones de los investigadores conformando temáticas circundantes al tema que muestra superioridad numérica, es decir, la más reciente reforma curricular. Se intenta asimismo, una revisión de dichas tendencias desde sus fuentes teóricas y marcos metodológicos, análisis que pretende dar cuenta de la naciente conformación de este subcampo.

Una de las temáticas se refiere a la *pertinencia del currículo*. Al respecto, en el estudio de Lladó *et al.* (2007) denominado, *La reforma del bachillerato en Tamaulipas: el paso de dos a tres años*, presenta un análisis de los resultados del EXANI II aplicado a los aspirantes a ingresar a la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) para responder a la pregunta, ¿los egresados de los bachilleratos de tres años están académicamente mejor preparados que los egresados de bachilleratos de dos años? Tras el análisis, los resultados indican que los egresados de bachilleratos de tres años están mejor preparados en razonamiento verbal, razonamiento matemático y ciencias naturales, a la luz de estos resultados los autores invitan a una reforma académica y a modificar la duración del bachillerato, realizar una evaluación permanente del proceso y de los fines educativos.

Por su parte, Alvarado y Manjarrez (2010), respecto a la pertinencia curricular que plantea la RIEMS, problematizan el hecho de que se haya establecido a las disciplinas humanísticas como la filosofía, la ética, la lógica y la estética como disciplinas transversales en el campo de las ciencias sociales, expuestas en el Acuerdo 444 (SEP, 2008b), enfatizando que al tener este carácter transversal queden como prescindibles para la formación, pues ningún profesor se hará cargo de ellas en lo específico. Esta preocupación es importante, toda vez que es desde estas disciplinas en las que se construye el sentido de la formación y más ampliamente, el sentido de la vida, de lo cual están careciendo los jóvenes en las sociedades actuales (Madrigal, 2006).

Alvarado y Manjarrez (2010) exponen los planteamientos de Luis Villoro, Ramón Xirau, Alejandro Rossi, Adolfo Sánchez Vázquez, José Luis Balcárcel, quienes señalan que con la RIEMS, se ha desplazado a la filosofía, poniendo en grave riesgo la formación de jóvenes en la investigación humanística. Igualmente recuperan el concepto de antropoética de Morin (2005).

Otra investigación que pretende dar cuenta de la pertinencia curricular con la RIEMS, es la de Hernández y Andrade (2010) quienes por medio del análisis de historias de vida de profesoras que participaron en la elaboración del plan de estudios por competencias del nivel medio superior integrado a la Universidad de Guadalajara (udeg), describen cómo se enfrentaron a la reforma, pues por un lado se plantea la adopción de un enfoque por competencias de carácter instrumental y por otro, una formación integral del individuo; en este estudio destacan que los docentes son pieza clave en la implementación de las reformas, pero que enfrentan estos retos llenos de incertidumbres laborales y participando en procesos intensos de actualización. Las autoras intentan una conceptualización del enfoque por competencias destacando a algunos teóricos, tales como Gonczi (1997), desde un aspecto de implicación laboral; a Catalano, Avolio y Sladogna (2004), y Tobón (2005) en una postura técnica-instrumental; y, desde una visión más educativa hacen referencia a Décret Missions (1997), y a González y Wagenaar (2003).

En el artículo *Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular*, Alcántara y Zorrilla (2010) presentan avances del proyecto de investigación “Educando al ciudadano global: globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en 14 países”, resalta en esta investigación, la opinión de los docentes mexicanos acerca del impacto de la globalización en el sistema educativo, observado en varios aspectos, a saber: las pruebas estandarizadas (como las del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA), los lineamientos generados desde el Banco Mundial, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la firma de tratados económicos (como el TLC), etcétera. Enfatizando en la temática de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la misma investigación (Alcántara y Zorrilla, 2010) plantea que los profesores del Colegio de Bachilleres se centran en el binomio globalización-TIC y consideran estar en desventaja con las nuevas generaciones, quienes desde pequeñas se relacionan con las TIC, sugieren que los cambios educativos deben contemplar esta situación para plantear verdaderas opciones de pertinencia educativa.

En el mismo plano de preocupaciones de los investigadores se encuentra la “equidad”, debido a que “pertinencia y equidad” deben ser un binomio inseparable en materia de calidad. El trabajo de García (2012) plantea un desafío a la elaboración de políticas educativas implícitas, pues refiere en su estudio

denominado *Nivel medio superior en la UAZ: desafío para crear un modelo educativo incluyente, con atención a las necesidades educativas especiales (NEE)*, que en la Universidad Autónoma de Zacatecas el tema de las NEE es inexplorado; considera que ni aun en el marco de la reforma educativa se han implementado programas o medidas orgánico-administrativas con este fin; además en opinión de 93% de los profesores, consideran que en ese centro educativo no se le da la importancia debida al tema de la discapacidad. En este caso, se cuestiona la equidad a la que se aspira con la reforma curricular, toda vez que no está atendiendo las necesidades educativas de todos los sujetos que se encuentran en edad de cursar el bachillerato.

Un tema de recurrencia similar al de pertinencia es el referido a la actitud del profesorado ante la reforma. Aguado (2005), en el artículo “Innovación curricular, disposición al cambio y clima organizacional: las preparatorias pertenecientes al sistema UADY”, presenta resultados de investigación acerca de la disposición al cambio de los profesores de preparatorias incorporadas y pertenecientes a la Universidad Autónoma de Yucatán. Encontrando que a mayor apertura en el clima organizacional y a menor grado de frustración del profesorado, mayor disposición al cambio. Afirma que los docentes tienen un papel fundamental como agentes de cambio y ejecutores de las reformas, así que del nivel de responsabilidad y participación de éstos depende en gran medida el éxito de una reforma.

Aguado (2005) recupera teóricamente a Robbins (1998) para conceptualizar a la organización como culturas; de Bolman y Deal (1991) trae el término de cultura educativa que incluye valores, creencias y tradiciones que han sido formadas en el transcurso de la historia de una institución. El concepto de clima organizacional, desde la visión de Hoy y Miskel (1996) que refleja la percepción colectiva de los maestros del ambiente general del trabajo de su escuela y cómo éste afecta su conducta. Hace referencia al cambio educativo como determinado por el pensamiento y la acción de los maestros (Goodson, 2001), así como al concepto de innovación de Fierro (1998) como proceso que supone transformaciones culturales y significados compartidos.

En contraste con los planteamientos de Aguado (2005), López y Tinajero (2009) recuperan la opinión de sesenta docentes de diversos subsistemas del nivel medio superior (CBTIS, CETIS, CETMAR y CBTA), acerca de la reforma del bachillerato implementada a partir de 2004, la cual se planteó como una política de mejoramiento de la calidad educativa, el profesorado la percibió

como una imposición y que no representó una mejora sustancial en su práctica cotidiana. Dicho estudio que se realizaba desde el año 2006, presenta resultados al tiempo que inicia una nueva reforma, la RIEMS. Con esta investigación las autoras pretenden develar la opinión de los docentes cuando no son considerados partícipes de las reformas educativas. Por ello, y en relación con el trabajo de Madrigal (2006), se plantea que la participación de los sujetos en todo proceso de cambio es imprescindible. Analiza la identidad de profesores y profesoras que pertenecen a preparatorias propedéuticas y agropecuarias del estado de Chiapas y que han participado en los cambios curriculares desde 1998 hasta el 2005, que en total suman tres: Disciplina y Orden, Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF) y Bachillerato Profesional Propedéutico del Nivel Medio Superior (BAPPEMS).

En el análisis de la actitud del profesorado ante las reformas educativas López y Tinajero (2009) exponen desde Datnow, Hubbard y Mehan (1998), que la puesta en marcha de una reforma es la de una secuencia lineal y el papel del docente es de pasividad y respuesta a los altos mandos burocráticos. Para Van den Berg (2002) y Viñao (2006) una reforma implica la confrontación de dos culturas: la de los diseñadores de los cambios y la de la práctica real de los docentes (identidad profesional). Ziegler (2003) y Brown (1994) afirman que las reformas que se realizan sin la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, difícilmente se logran cambios positivos a largo plazo.

Por su parte Madrigal (2006) concluye en su estudio que frente a la implementación de los diferentes *curricula* los docentes han expresado sentimientos de aceptación, deseo de cambio, resistencia y rechazo, “el espíritu insurgente y liberal está presente en los docentes; pero también son amarrados por las actitudes imperialistas y conservadoras” (Madrigal, 2006: 48). El cambio de actitud está sujeto a la cultura y a la historia, que conforman sentimientos de dependencia y obediencia ante la autoridad o frente a las políticas educativas. Para relacionar la identidad de los mexicanos con la del docente chiapaneco, Madrial (2006) recurre a Ramírez (2004), Rodríguez y Ramírez (2003) y Bartra (1982).

A partir de la implementación de la RIEMS se están realizando investigaciones que abordan el perfil del docente, una de ellas es la de Soto y Castañeda (2012) denominada *Análisis del perfil docente del bachillerato universitario de la Unidad Académica Preparatoria Los Mochis en relación al enfoque por competencias propuesto en la Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Los autores afirman que desde una dimensión institucional los docentes están capacitados para promover competencias, puesto que 92% de los docentes están

acreditados en el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems) y 72% cuenta con la certificación docente; sin embargo, desde la opinión de los alumnos, dichos docentes son autoritarios y mantienen prácticas totalmente tradicionales. El estudio nos lleva a reflexionar que no obstante, el perfil del profesorado se ha modificado desde la política implícita, ésta no ha logrado aún hacerse efectiva en los procesos educativos reales; es decir, en las políticas curriculares discretas, las cuales continúan siendo, en la mayoría de los casos, prácticas simuladoras y sin un compromiso real por la formación de los jóvenes.

Otro tema referido, en menor medida pero no menos importante, es el de la “identidad institucional”, Luévano y Ortega (2012) en la ponencia denominada “*La gestión en la Educación Media Superior*” problematizan la falta de identidad institucional en este nivel educativo, conformado por un sinnúmero de subsistemas; el estudio de la gestión escolar se realiza en tres instituciones en el subsistema de Bachillerato Tecnológico en el estado de Chihuahua, el acercamiento a lo que ocurre en estas instituciones les permitirá contar con un marco de conocimientos sobre la gestión escolar en la EMS, que incida en la construcción de identidad institucional que desde su creación en 1867 no se ha atendido. Sin duda, la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato es un reto para la política implícita, la cual, mediante diferentes programas articuladores podría conformar un sentido de la formación para los jóvenes bachilleres.

Luévano y Ortega (2012) tratan al tema de la gestión desde la perspectiva teórica de la sociología crítica, recuperan ejemplos de Weiss (1991) sobre la gestión pedagógica en los planteles de nivel medio superior y Casassus (2000) quien trata sobre los problemas de la gestión en América Latina. Refieren a Ezpeleta (1992) para plantear que las reformas no han incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar, por quedarse sólo en el plano curricular (citado en Luévano y Ortega, 2012: 1024). De Bolívar (2000) recuperan planteamientos sobre las organizaciones que aprenden así como la institucionalización de la mejora como un proceso permanente.

### *Análisis del estado del conocimiento de las políticas curriculares desde sus marcos metodológicos*

En cuanto al marco metodológico bajo el que se realizaron las investigaciones referidas destaca el abordaje por medio de entrevistas colectivas mediante la

técnica del *focus group* o “grupos focales” en el trabajo de Alcántara y Zorrilla (2010), lo cual les permitió recuperar las percepciones de dos grupos específicos de profesores de enseñanza media superior respecto a su trabajo cotidiano, los cambios en el currículo, la globalización, políticas y reformas del sistema educativo mexicano.

García (2012) reporta un estudio cuasi-experimental, analítico, transversal y prospectivo, dividido en tres fases: diagnóstico, aplicación y evaluación. En la fase de aplicación se diseñó un curso bajo la modalidad *Blended Learning* sobre el tema de las “necesidades educativas especiales” (NEE) enfocado al desarrollo de competencias y habilidades específicas relacionadas con la atención a dichas NEE en el ámbito escolar.

Para el análisis y medición del índice de apertura del clima organizacional de los docentes de preparatoria, Aguado (2005) aplicó el cuestionario de Descripción del Clima Organizacional (OCDQ-RS) de Halpin y Croft (1966), adaptado por Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) y, para medir la percepción de la disposición al cambio se utilizó el instrumento de Cambio Educativo de Eastwood y Louis (1992), reformado por Miller en 1997 (citado en Aguado, 2005), con 57 ítems sobre reestructuración escolar, escuelas efectivas, escuelas de calidad, reformas educativas y cambio educativo. Ambas pruebas con alto nivel de confiabilidad.

En la indagación sobre las percepciones de los docentes sobre las reformas educativas del bachillerato de 2004, López y Tinajero (2009) utilizaron como guía el cuestionario *School Reform Opinionnaire* (Brown, 1994) adaptado a 31 preguntas cerradas y 4 abiertas, estas últimas fueron: ¿considera que la reforma escolar ha mejorado su escuela?, ¿cuáles son las debilidades de la reforma?, ¿cuáles son las fortalezas de la reforma? y ¿qué cambios haría para mejorar la reforma?

También se reportan análisis de tipo estadístico como son los casos de Soto y Castañeda (2012), y de Lladó *et al.* (2007), el primero para valorar el perfil docente en competencias desde la opinión de los alumnos y el segundo para comparar la formación de quienes asisten a bachilleratos de dos y tres años.

La historia oral temática, que desde Collado (1999: 15) “busca y construye el testimonio de actores u observadores directos de ciertos aspectos del acontecer” fue útil para recuperar la experiencia de profesoras participantes en el diseño de planes de estudio en competencias y su puesta en práctica en el trabajo de Andrade y Hernández (2010).

Para el análisis de las actitudes del docente frente a los cambios curriculares y reformas, Madrigal (2006) recurrió a varias técnicas, combinando en el estudio

de casos, la aplicación de entrevistas a informantes claves y una encuesta a cien docentes de preparatoria, además analizó la información sobre la evaluación del Proyecto de Intervención Académica 2004, en el que los docentes hablan sobre el currículo, los programas de asignatura, las reuniones de academias, la participación en las acciones de formación y se reflejan sus reacciones frente a las figuras de autoridad.

Sin duda, la constitución del campo de las políticas curriculares enfrenta retos, pues los investigadores refieren aspectos relacionados con la conformación de las políticas pero también con su implementación; por ello, no obstante haber realizado un intento importante en este trabajo, es difícil determinar en los estudios revisados, una clasificación más fina, debido a que las políticas, tanto *formales* como *implícitas*, trastocan aspectos de las políticas curriculares *discretas*, en las que se empieza a vislumbrar cómo los actores educativos están enfrentando los problemas de implementación de dichas reformas para adaptarlas a sus entornos y necesidades específicas.

### **Políticas curriculares de la educación superior<sup>8</sup>**

El contexto mundial de globalización y de políticas neoliberales conforma el escenario donde se desenvuelve la vida de las instituciones de educación superior, encargadas de formar profesionalmente a estudiantes que se insertarán a un mercado laboral escaso, cambiante y dinámico, lo que las obliga a replantearse profundamente sus funciones, logros y expectativas. Las condiciones en que se brinda formación en estas instituciones, varían en función del desarrollo económico, político y social en que se encuentran ubicadas en el plano mundial; así, para los países centrales<sup>9</sup> o desarrollados, la forma de enfrentar los cambios

<sup>8</sup> Un agradecimiento especial a los integrantes del Cuerpo Académico “Educación y Desarrollo Humano” por el desarrollo del proyecto Paradigmas de Investigación Educativa en Chiapas el cual permitió conformar el equipo con estudiantes del Doctorado en Estudios Regionales, cuya tarea fue la recuperación de la producción de investigadores, instituciones educativas y centros de investigación situados en el estado de Chiapas.

<sup>9</sup> Se utiliza el término de países centrales de acuerdo con la visión de Boaventura de Sousa Santos con respecto a la condición socio-política y económica de los países, que otras posturas han denominado países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Para Boaventura de Sousa, esta clasificación se ubica en países centrales, los de mayor desarrollo económico; y, los países periféricos y semiperiféricos ubicados geográficamente más lejos del “centro”, y cuyo desarrollo económico se caracteriza por la dependencia económica y tecnológica de los países centrales.

estará definida por su capacidad democrática, participativa y crítica con respecto al rumbo que deben tomar y a la gestión de los recursos que requieren. Para las instituciones ubicadas en países semiperiféricos o periféricos, las condiciones plantearán retos mayores, como es el caso de la mayoría de los países en América Latina. Los estudios que abordan las políticas curriculares en el nivel superior son el motivo de este apartado, el cual pretende dar cuenta del estado que guardan las políticas *formales e implícitas* en el entramado de los estudios en el nivel de educación superior.

### *El marco de las políticas educativas formales e implícitas en la educación superior*

Los procesos de globalización económica están llevando a todos los países —desarrollados y en proceso de desarrollo— a tomar medidas transformadoras en los distintos niveles de la vida económica, política, social y cultural. Uno de los principales cambios generados ha constituido la reforma a los sistemas educativos, así, podemos ver como, poco a poco, se han ido instalando dentro del discurso político educativo conceptos como *educación para el desarrollo, calidad educativa, eficiencia y eficacia, evaluación y acreditación*, entre otros.

A esta ideología dominante emergente en la educación superior, Barnett (1994) la ha denominado “operacionalismo”, que traducido a objetivos y estrategias, definen a la formación universitaria en términos de competencia, resultados, información, técnica y flexibilidad, conformando un nuevo perfil de egreso, pues ahora se busca contar con individuos que sean capaces de “operar” gracias a los conocimientos obtenidos y a la capacidad que tengan de ponerlos en acción en el mundo del trabajo buscando la mayor eficacia; y más aún, atendiendo las necesidades de un mundo en constante transformación, pero sobre todo, caracterizado por lo vertiginoso de los cambios, lo cual ha dado paso también a la necesidad de nuevos conocimientos.

Las consecuencias de la instauración de la ideología del operacionalismo en todas las instituciones de educación superior se deja ver en las políticas implícitas generadas al interior de estas instituciones, las cuales tienen su base en el valor que ahora se ha dado al conocimiento. Apple consideraba desde 1997 que el conocimiento técnico-administrativo es lo que estaba recibiendo mayor impulso, no sólo en el nivel superior sino en todos los niveles educativos, lo cual se puede observar actualmente en la participación que tiene este tipo de conoci-

miento en el currículo y el apoyo por parte del Estado en cuanto a asignaciones presupuestales y su creciente prestigio.

Desde este punto de vista, Casanova (citado por Meneses, 2007), asegura que se está pasando “de una concepción filosófica de los estudios superiores a una visión de optimización del sistema social” (2007: 189), puesto que lo que se pretende ahora es atender en forma eficiente la agenda de problemas tales como, cobertura y expansión, diversificación, pertinencia, flexibilidad, innovación, incremento de la productividad académica, además del financiamiento y la evaluación como rendimiento de cuentas.

Este cambio de paradigma en las universidades, tal como lo ha denominado Barnett (1994) —puesto que está reorientando las funciones del conocimiento, los proyectos de investigación, los *curricula* y la misión que ha tenido para con la sociedad— es claro que para los sistemas educativos superiores de los países más desarrollados, va a resultar más viable que para los no desarrollados, aunque no necesariamente sencillo.

En el caso de la universidad estadounidense las políticas neoliberales han venido dominando cada vez más, lo cual, desde el punto de vista de Apple (1997) se deja ver en la cada vez mayor polarización de la clase y la raza que en definitiva está determinando el acceso al nivel superior; asimismo los recortes presupuestales a proyectos con orientación humanística y/o crítica, denominados “improductivos”; y, en mayor medida, la integración de todas las funciones universitarias al proyecto industrial del país, alejándose por completo del mejoramiento de las oportunidades para grupos marginados.

En el Reino Unido la iniciativa empresarial de la educación superior es la que ha ido obteniendo mayor apoyo estatal, un ejemplo de ello es el trabajo del *National Council for Vocational Qualifications* (dedicado a la educación superior) y que se ha venido ocupando desde la década de 1990 del diseño curricular enfocado a resultados, muestra de lo importante que es incrementar las capacidades operacionales de los estudiantes a partir de sus experiencias de aprendizaje (Barnett, 1994).

### *Implicación de las políticas educativas en los países latinoamericanos*

En América Latina la educación ha transitado en los últimos veinte años, por cambios importantes en sus definiciones básicas, desde la reorganización de los sistemas, el examen de la relación entre los gobiernos y las instituciones y la

forma en que ha sido valorada la educación superior por parte de las sociedades y los gobiernos; “es decir, se trata de cambios de definición básica en la política, en los valores y en las formas de coordinación” (Kent, 1997: 149), lo cual se refleja en la búsqueda de nuevas formas de regulación de los sistemas de educación superior para el mejoramiento de la calidad, así como el financiamiento selectivo y diversificado, procesos en los que los gobiernos han renunciado a administrar directamente tales instituciones.

El proceso vivido por las instituciones latinoamericanas ha pasado por varias etapas; una primera etapa de desprestigio tomando como base el argumento de una formación desfasada del mundo moderno. Dicho desprestigio, acompañado del reclamo social dio paso a una nueva orientación de la formación universitaria, avalada por las evaluaciones hechas a los sistemas mediante organismos “imparciales”, quienes se encargaron de dictar recomendaciones por seguir en estos países (Meneses, 2007).

Principalmente se intenta vincular a las instituciones de educación superior con el sector productivo, por lo que se ha planteado como eje primordial la reforma de los *curricula* de las instituciones de educación superior tomando como base de la formación el enfoque por competencias desde el cual se definen nuevos perfiles de egreso acordes con las necesidades de desarrollo de los diferentes países.

Estos aspectos caracterizan la instauración de las políticas neoliberales en los sistemas de educación superior en América Latina y particularmente en México, políticas que toman forma en los planes y programas educativos de las instituciones de este nivel.

### *Lineamientos que definen el ámbito de la política en educación superior*

La adopción de una formación basada en competencias en el campo de la educación superior surge en 1998, siendo reformulada sistemáticamente en el Proyecto Tuning Europa en el año 2000 y más tarde, en 2004, en el Proyecto Tuning América Latina, en ambos se propone que este enfoque sea un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico (Beneitone, 2007), además de integral abarcando *conocimientos* (capacidad cognoscitiva), *habilidades* (capacidad sensorio-motriz), *destrezas*, *actitudes y valores*.

No obstante que la adopción del enfoque por competencias como regulador de la formación superior es una de las principales, no es la única política implementada para este nivel educativo. Derivado de las declaraciones mundiales en las que se dictaron las políticas para el nivel de educación superior, los contenidos orientan hacia los siguientes aspectos:

- *Movilidad de estudiantes.* La Declaración de Bolonia (1999) plantea la necesidad de establecer un sistema de créditos como medio para promover la movilidad de estudiantes hacia otros contextos universitarios, eliminando los obstáculos para la libre circulación, siendo necesaria la colaboración interinstitucional.
- *Aprendizaje centrado en el estudiante.* En la Declaración de Glasgow (2005) y Lovaina (2009), se aboga por asegurar el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje y planes de estudios centrados en el alumno.
- *Atención a la diversidad.* La educación debe respetar la diversidad y afianzar los valores de la lengua materna, la cultura, la historia, la literatura y la identidad nacional (Habana, 2002). En Lovaina (2009) postula fomentar el potencial de los alumnos infrarrepresentados y asegura que puedan terminar sus estudios, creando condiciones económicas que garanticen la conclusión de los distintos niveles de estudio.
- *Calidad.* Reconocer el papel que juegan los sistemas que garantizan la calidad, con mecanismos de evaluación, acreditación y certificación. En Glasgow (2005) y en Berlín (2003) plantea el reconocimiento de la autonomía y financiamiento hacia la educación y en la Declaración de Bergen realizar evaluaciones de pares por medio de agencias de calidad nacionales y entre países por medio de la formación de redes.
- *Tecnología Educativa.* En la Declaración de Panamá y de Praga, se afirma la promoción de la utilización de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza–aprendizaje, para ello se deberá desarrollar programas informáticos, infraestructura y equipamiento que permita el acceso de los estudiantes a las tecnologías.

### ***Panorama de los estudios sobre políticas curriculares en el nivel superior en México***

El estudio de las políticas y reformas curriculares en el nivel superior se ha visto incrementado, en el periodo 2002-2012, derivado de la implementación de políticas *formales e implícitas* que plantean reformas profundas a los sistemas de educación superior, en cuya base se sustentan la equidad y la calidad educativa como fines primordiales. No obstante lo anterior, en el análisis de los estudios que aquí se revisan, asoman algunos que abordan además aspectos relacionados con políticas *discretas*, pues tratan acerca de las diversas formas que toma la aplicación de los nuevos *curricula* en contextos universitarios de tradición disciplinar.

De acuerdo con el análisis realizado, se observa una amplia producción en el campo de las políticas curriculares del nivel de educación superior en el periodo 2002-2012. Se identificaron 129 trabajos que abordan el tema en cuestión, de los cuales, 38 son ponencias, 33 artículos, 31 capítulos de libros, 19 tesis de posgrado y siete libros.

### ***Análisis a la política educativa internacional como contexto preliminar de los estudios***

Se identifican pocos trabajos relacionados con las políticas internacionales específicamente, su acercamiento en los diferentes trabajos se aborda más de forma indirecta e implícita. En especial cuando se señala a la globalización como contexto. Andrade (2007) plantea el proceso de globalización y su impacto en la educación superior. Este fenómeno afecta el campo curricular en general y el currículo de la educación superior en particular pues se vierte la realidad globalizada ya que es generadora de directrices que definen aspectos formativos e institucionales. El trabajo pondera el papel flexible de las universidades que se sitúa en una realidad exigente y cambiante por el rol de las instancias internacionales y de la realidad económica-social del mundo.

En la misma línea, Díaz *et al.* (2007) presentan un análisis sobre la incorporación e impacto de la calidad en los procesos educativos en el nivel superior en México enmarcado en las exigencias del mundo globalizado. De igual manera, Avendaño (s/f), en *Trayectorias escolares en alumnos de la maestría en*

*Educación Superior de la Facultad de Humanidades, el caso de la Sede de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*, en sus tres capítulos destaca tendencias globales en educación y su expresión curricular en los estudios de posgrado. Aguilar (s/f) analiza esta misma situación de la globalización en educación y su expresión curricular en los estudios de posgrado, además hace un “rastreo” histórico de la educación superior en Chiapas y en México.

La dimensión curricular se convierte, pues, desde esta realidad histórica como una estructura maleable ya que la organización de las instituciones de educación superior y la didáctica, deben estructurarse y estar orientados hacia la innovación de sus procesos actuales (Andrade, 2007). Se entrevisté a la globalización como oportunidad y desarrollo humano, que si bien no deja de tener sus contrariedades, hace factible el camino a la renovación educativa.

### *Trabajos que abordan el análisis de la política educativa nacional*

Álvarez y De Vries (2002) revisan el Programa Nacional de Educación (PNE) del sexenio 2001-2006. La tendencia del PNE dentro de este periodo es favorecer las políticas autónomas de las IES estatales, federales, además de los distintos tecnológicos. Sin embargo, dentro de esta política los gobiernos estatales ocupan una posición incierta y las instituciones privadas no parecen existir.

Dicho trabajo señala que el PNE no parece concordar las metas y acciones con las posibilidades financieras actuales. Según los autores éste es un desafío, pero se pretende transitar de un gobierno centrado en la operación de programas hacia otro centrado en la coordinación y supervisión del sistema.

Los puntos centrales del PNE, a pesar de sus resultados poco deseables, parecen proponer un crecimiento con equidad relacionado con la buena calidad, la planeación estatal y el federalismo. Tratan de establecer a la par los lineamientos de una nueva forma de regulación del sistema y las instituciones, con mayor intervención de la federación en la vida interna de las instituciones por medio de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFIS) y de los fondos extraordinarios que se asociarán a éstos, así como del nuevo Padrón Nacional de Posgrado; consolidación a la acreditación de los programas, hasta el punto de convertirse en el objetivo principal de los PIFIS; mejor articulación y coordinación a los diferentes componentes del sistema, en lo cual juega un importante papel el federalismo educativo.

Siguiendo esta misma línea temática se identifica el trabajo de Lloréns (2006) que observa en el PNE 2001-2006, “un intento de proponer una transformación que podría calificarse de radical por el alcance de sus objetivos, sistematizados en la llamada revolución educativa” (Lloréns, 2006: s/p); por otra parte, estos objetivos, a juicio de este autor, no pueden desprenderse de sus supuestos políticos que dan una justificación que influye en el ejercicio de planeación. Esto orilla saber su viabilidad en el contexto político mexicano signado por el cambio de régimen de este sexenio. En este sentido, propone Lloréns un análisis mediante nueve hipótesis agrupadas en tres perspectivas: planeación, sistema educativo y sistema político. Díaz-Barriga (2011) ha realizado estudios sobre las distintas Reformas educativas que se han realizado en México.

Acosta (2002), por su parte, desarrolla una crítica sobre el Programa Sectorial de Educación 2001-2006. Parte del supuesto que este Programa es clave para entender la concepción del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Para ello se vale el autor del análisis de políticas como perspectiva de estudio que ayuda a examinar los contenidos del documento referidos a educación superior.

La tesis fundamental de Acosta consiste en señalar que a pesar de pregonar una revolución educativa, contenido en el Programa referido, el documento apunta más bien a fuertes líneas de continuidad con las políticas federales anteriores al sexenio 2001-2006. En especial, se reconoce un vínculo con las propuestas de los gobierno de Salinas (1988-1994) y de Zedillo (1994-2000), y ello es particularmente notorio con respecto a la educación superior.

Otras reformas referidas dentro del periodo 2002-2012, es la que da a conocer Obregón (2003) al analizar los actores y las reformas que se han suscitado en la educación superior tecnológica. Malagón (2003) describe la pertinencia en la educación superior a partir de sus elementos más relevantes como la vinculación, el presupuesto, la formación del docente universitarios, entre otros.

Navarro y Sánchez (2004) ofrecen una descripción significativa de la reforma curricular llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. El objetivo es valorar los logros de la reforma y sus límites. En este mismo tenor, se ubica el trabajo de Didriksson (2003) cuando habla de la reforma necesaria que requieren las universidades, buscar la innovación curricular acorde con las exigencias educativas del momento.

Estos últimos trabajos se enfocan a comprender situaciones curriculares de algunas universidades del país. Díaz (s/f), en *Propuesta para la innovación*

*curricular para la especialidad del Licenciado en Informática en el Instituto Tecnológico de Comitán, desde la perspectiva de empleadores y egresados*, plantea una propuesta de innovación educativa al currículo. Juárez y Cortés (2011), en *Políticas educativas y reformas curriculares en instituciones formadoras de docentes: su implementación y sus tensiones*, analiza algunos aspectos por los que ha transitado la Educación Normal en México desde su inserción al nivel terciario, esto es, su incorporación al Subsistema de Educación Superior.

Podría decirse que hay investigadores que intentan establecer estudios interdisciplinarios cuya pretensión es hacer conexiones con otros saberes convergentes en educación. Al parecer este es el objetivo de la obra de Gómez, Camacho y Aguilar (2010) que establecen un panorama del vínculo entre dos áreas del conocimiento social: la educación y el derecho. El propósito de este texto es entretelar las diversas políticas institucionales desde el punto de vista del marco jurídico mexicano, el plan nacional y estatal del desarrollo en el sector estratégico de la educación superior.

La propuesta está orientada hacia el estado de Chiapas y presenta un esquema en el que se recupera el contexto histórico de la educación, la educación superior y el derecho educativo en México y en Chiapas. Se trata de una mirada que busca dar respuestas a las implicaciones jurídicas vertidas en el sistema educativo chiapaneco.

### ***Análisis a las políticas sobre el cambio curricular: flexibilidad e integralidad en un enfoque por competencias***

Sin duda, una de las temáticas más abordadas en los estudios acerca de las políticas curriculares en el nivel de educación superior es el que se refiere al diseño de los nuevos *currícula*.

En este apartado se sitúa el estudio de Beltrán (2005), quien destaca el análisis que brinda sobre la experiencia de un programa académico en la Universidad Veracruzana (UV) conocida como la “formación integral y flexible”. La idea de esta propuesta académica es establecer un nuevo modelo curricular. En términos generales, el programa consiste en que el estudiante podrá elegir, dentro de ciertos rangos establecidos de antemano por la institución, “el tiempo en el que hará su carrera, la región o facultad donde la cursará, y los contenidos que tomará en cada periodo escolar, según sus intereses, aptitudes y expectativas; es

decir, podrá construir su perfil de manera individual” (Beltrán, 2005: s/p). Para ello se ha propuesto que todos los contenidos curriculares (experiencias educativas) se organicen en cuatro áreas de formación (área de formación básica, área de formación disciplinaria, área de formación terminal, área de elección libre) que no necesariamente son secuenciales.

El enfoque en el que se fundamenta este diseño curricular es el de competencias integrales. Es un enfoque que busca la UV para establecer como un modelo único en todo México. La realización se da por la capacitación de un grupo de profesores en todas las regiones, que sea capaz de responder a las demandas de asesoría que los más de 100 programas académicos de la UV están exigiendo. En este sentido, se cuenta con un grupo de 50 académicos que se encuentran en un proceso permanente de capacitación en diseño curricular, al mismo tiempo que asesoran a sus pares sobre el tema.

Con este modelo curricular se ofrece una alternativa a la educación universitaria mexicana que se caracteriza por estar en contextos pobres para la enseñanza, en tanto que los recursos tecnológicos con los que se cuenta son reducidos, de manera que el mejoramiento de la enseñanza se pretende mediante una amplia gama de acciones, tales como proyectos de vinculación social, proyectos de investigación, prácticas profesionales, servicio social, estancias académicas, experiencias artísticas, actividades deportivas y actividades en biblioteca y de comunicación electrónica, sin excluir las actividades en el aula (Beltrán, 2005).

La autora destaca al final de su análisis dos puntos que representan el desarrollo de esta reforma: uno es la colaboración efectiva de los profesores hacia el cambio, así como la voluntad administrativa de más alto nivel, que han hecho posible el avance de este proyecto; el otro es la falta de comprensión del modelo por parte de autoridades administrativas y académicas, así como la falta de coordinación en la toma de decisiones, lo cual ha constituido el principal obstáculo para los avances.

Pueden mencionarse, asimismo, el trabajo de Zanatta, Yurén y Santos (2009) como un análisis referido a la innovación curricular de la universidad mexicana, la cual viene condicionada por los cambios culturales y sociales del presente siglo.

Pirela (2007) explica las tendencias educativas del presente siglo para dar a conocer el comportamiento del currículo de las escuelas de bibliotecología, archivología y ciencias de la información. Se trata de explicitar las diversas concepciones que responden a modelos curriculares de esas escuelas. Asimismo, puede situarse el trabajo de Plá (2008) quien reflexiona sobre la reforma educati-

va de 1993 en México y sus implicaciones curriculares en asignaturas de historia y de psicología de distintas universidades.

Bárceñas (2009, 2010), por su parte, reflexiona el concepto de lógicas curriculares de Larraguivel; su limitación es trabajar fuentes secundarias, no recientes y no adecuadas para el tema de la gestión. Tiene dos contribuciones: a) incorporar su concepto de lógica de gestión (aunque hubiera sido interesante cuestionar el que Larraguivel llama consumo), b) Documenta algunas acciones que caracterizan el proyecto curricular del Sistema de Universidades Jesuitas, en particular en el caso de la UIA–Puebla, lo que denomina la “Nueva Estructura Curricular” (NEC). Un modelo curricular flexible por competencias (sin profundizar en ninguno de esos aspectos), la existencia de seis áreas: área básica o tronco común, área mayor (asignaturas de carácter profesional), área menor (asignaturas de profundización); área de formación humanística (para desarrollo de sentido crítico y social de los alumnos); área de servicio social; y, área terminal remplazada por el ASE (Área de Síntesis y Evaluación).

Valiosa es también la aportación del estudio de De la Garza (2003) cuando describe los cambios de la *curricula* de las universidades politécnicas del país. El modelo de este tipo de universidades ha roto con la formación tradicional de los ingenieros en México a partir de los cambios que se han hecho a los planes y programas de estudio. Se infiere que las nuevas universidades politécnicas han ido diseñando tres etapas en la formación: una que otorga el grado de técnico superior universitario en dos años intensivos; otra, en un año más que otorga la licenciatura, y la última, en un cuarto año que otorga la especialidad tecnológica.

Igual de importantes son las ponencias de Cruz (2008), *Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto*; de Varela (2009), *Entre lo público y lo privado: el género en los procesos educativos*; y de Moreno (2010), en *Un primer acercamiento a la integración curricular: los conocimientos y habilidades previos para el curso de política exterior de México del Plan de Estudios de Relaciones Internacionales de la BUAP*, el autor señala que al amparo de los primeros documentos que se generaron para dar a conocer el Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla toma lugar este ejercicio de investigación que se sustenta en dos consideraciones que dicho modelo desarrolla; en primer lugar la integración curricular que debe caracterizar a los planes de estudio; en un segundo momento, pero no menos importante, el paradigma constructivista que tiene como eje central del quehacer educativo el proceso de aprendizaje–enseñanza del estudiante.

Noverola (2010), por su parte, en *Modelo de capacitación con enfoque en competencias profesionales para el personal docente del Instituto Tecnológico de Chetumal*, defiende que la capacitación es uno de los factores claves que deben atenderse en las organizaciones para garantizar, de alguna manera, la calidad en el tipo de servicio que se ofrece, no siendo esto ajeno al sector educativo. El Instituto Tecnológico de Chetumal como institución de nivel superior ofrece ocho diferentes carreras cuyo enfoque es a partir de agosto 2009 en competencias profesionales, lo que significa que los maestros deberán estar preparados para aplicar éste a su práctica docente, situación que generó la propuesta de un modelo de capacitación en competencias que aplique en todas las carreras.

Por su parte, Romero, Rebolledo y Ayala (2010), en *Las matemáticas en el currículum de biología marina: propuesta para el desarrollo de competencias transversales*, realizan una propuesta que pueda modificar los programas de estudio de las diferentes asignaturas que conforman el currículo de la carrera de Biólogo Marino, con un enfoque basado en competencias genéricas y específicas. Iniciando esta reestructuración con las disciplinas pertenecientes a los primeros semestres de la carrera.

Rojas, Cárdenas y Arana (2010), exponen su ponencia *El cuidado profesional de enfermería como eje del currículum en la formación del licenciado* con la finalidad de identificar la importancia e inclusión del cuidado profesional como eje del currículum en la formación del Licenciado en Enfermería en México.

Una visión recurrente es el enfoque de áreas disciplinares que busca adaptarse a las exigencias curriculares. En ese sentido, pueden reconocerse textos que abordan, en concreto, disciplinas como la psicología para analizar la cuestión del mercado laboral del psicólogo (Cabrera, Hickman, Mares y Hernández, 2009) o entender las trayectorias académicas de los profesores de psicología (Hickman *et al.*, 2009) o bien ponderar las características de ingreso de estudiantes de psicología (Mares *et al.*, 2009). El aspecto principal marcado por estos trabajos se da en plantear los modelos globalizadores como fuerzas que influyen en las reformas curriculares.

### ***La tutoría, como elemento integral de la formación***

Atendiendo al aspecto del rendimiento académico y a la eficiencia terminal, la política educativa ha venido marcando una serie de recomendaciones so-

bre la implementación de programas de planeación, gestión y organización para que todas las instituciones de educación superior, para que, de acuerdo con sus especificidades contextuales, instrumentalicen y lleven a cabo acciones concretas que incidan en los procesos formativos de sus estudiantes.

Una de las políticas implícitas en este sentido, ha quedado establecida en los programas de tutorías que se han establecido en casi todas las instituciones de educación superior; dichos programas pretenden la formación integral y la mejora del aprovechamiento académico de los estudiantes mediante la atención de los diferentes problemas (académicos, administrativos o de carácter personal) que puede enfrentar durante sus estudios superiores, “constituye una de las estrategias fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México (ANUIES, 1998: 6).

Ojeda, Barrero y García (2010) realizan un estudio denominado *Evaluación del programa de tutoría en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán*, que tiene como objetivo general, evaluar el programa de tutoría de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán [UADY] por medio de un instrumento que permita al estudiante calificar las características deseables de tutor así como el cumplimiento de las objetivos de la tutoría, ambos basados en lo propuesto en el Programa de Tutoría [PT] de esta institución.

En otro estudio, Hernández (2008) presenta el significado que tiene el programa de tutorías para estudiantes de Pedagogía. Refiriendo a una serie de resultados de otras investigaciones situadas en la misma temática, el trabajo deja entrever que estos programas funcionan con muchas deficiencias estructurales y que no están significando un apoyo verdadero para los estudiantes.

### ***La vinculación. Elemento “¿novedoso o necesario?” de la política educativa en el nivel superior***

En este caso sobresale el estudio de Alcántara y Arcos (2004) al plantear el concepto de vinculación que refiere la capacidad de propiciar el posicionamiento institucional a partir de la percepción que de la universidad tiene la sociedad. La vinculación enfatiza la necesidad de que las instituciones de educación superior consideren también a los sectores sociales (incluido el gobierno) fuera del

ámbito de la industria o del desarrollo tecnológico, lo cual puede convertirse en un instrumento eficaz de promoción de la universidad.

Las IES del país cuentan con estructuras y organizaciones tradicionales acordes con una visión fundamentalmente formadora de profesionales en las diversas disciplinas y áreas del conocimiento, en las que la investigación en ocasiones responde más a las prioridades de los investigadores que a las del entorno o, inclusive, a las de la propia institución. A esto se suma la falta de comunicación e interacción entre las unidades académicas para trabajar en proyectos conjuntos y, la débil correlación de esfuerzos entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, así como de la administración; no por la falta de voluntad, sino debido a inercias de trabajo y fines tradicionalmente separados unos de otros.

Por tanto, ahora las IES deben mantener relaciones con todos los sectores debido a que los cambios en la economía, los nuevos liderazgos militares y económicos, las propuestas de nuevos paradigmas que ha traído consigo la globalización, han motivado transformaciones sociales que impactan a la educación superior. La vinculación de las IES con los sectores social y productivo resulta ser una de las estrategias más importantes para responder a estos retos, en la medida en que les permite atender requerimientos de aquellos sectores, retroalimentar sus funciones académicas en cuanto a calidad y pertinencia, y obtener recursos adicionales para atenuar sus necesidades presupuestales.

De la variedad de conceptos de vinculación destacan dos vertientes conceptuales: una, que sólo considera al sector productivo (empresa o industria) y que ha impactado preferentemente en el ámbito internacional; otra, que integra adicionalmente al sector social, incluidos los distintos niveles de gobierno y, para la cual América Latina ha realizado importantes contribuciones (Alcántara y Arcos, 2004).

Cabe agregar en esta misma dirección el escrito de Campos y Sánchez (2005) que de igual manera procuran una clarificación de la vinculación universitaria como función sustantiva de las IES.

### *La política de atención a la diversidad*

Si bien es cierto que la Educación Intercultural es una de las líneas que conforma los estados de conocimiento de la investigación educativa, específicamente encontramos un trabajo que plantea un análisis a la política educativa de atención

a la diversidad en el nivel superior. Así, Sandoval y Guerra (2007) analizan la creación de las universidades que brindan atención a los pueblos indígenas en México con el propósito de comprender la gama de modalidades de instituciones; algunas no han tenido reconocimiento oficial, otras han tenido un reconocimiento limitado y casi escondido y caracterizan la complejidad del sistema educativo marginal superior actual, que abre posibilidades epistemológicas, ontológicas y educativas, pero que, desde la perspectiva política expone una participación importante para el Estado.

### *Formación del profesorado. Un parámetro de la evaluación institucional como política*

Algunos trabajos (Díaz-Barriga Arceo, 2004; Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2009) están interesados en la formación docente universitaria y sus procesos evaluativos. En este tenor, destacan, particularmente, los trabajos de Barrón (2004, 2005a y b, 2007, 2009) al presentar las perspectivas y orientaciones curriculares acerca de la formación profesional del docente universitario. Además de analizar las nuevas profesiones que se han creado en los últimos años en las IES (Barrón y Gómez, 2004).

Cabe mencionar el artículo de De Vries *et al.* (2008) que analiza las implicaciones de las políticas gubernamentales e institucionales para mejorar el trabajo académico en México. Señalan que estas políticas se han enfocado en la formación del profesor, enfatizando en la importancia del doctorado y en el desarrollo de la investigación. A la par, estas propuestas han ido acompañadas por diversos tipos de evaluación. Pero se tienen, según estos autores, pocas evidencias del impacto que estas políticas han tenido sobre la docencia, en especial no se tiene conocimiento de la opinión de estudiantes de licenciatura acerca del docente y la docencia, con las características del académico en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La conclusión de dicho estudio, contrario a lo que se esperaría a partir de lo postulado por las políticas, es que el hecho de ser profesor de tiempo completo, con perfil Promep (Programa del Mejoramiento del Profesorado), con titularidad, miembro del SNI (Sistema Nacional de Investigadores), y un alto nivel en el Esdeped (Programa de Estímulos al Personal Docente) no se traduce en una mejor calificación de docencia, según la valoración de los estudiantes que representa el evaluador en este caso.

En este estudio se cuestionan las políticas que buscaron mejorar la docencia universitaria, pues no existen diferencias importantes entre profesores de asignatura y profesores titulares, en la opinión de los estudiantes. No obstante, De Vries *et al.* (2008) apuntan que las pequeñas diferencias reconocidas entre distintos tipos de profesores se deben a otros factores, como el tamaño del grupo o el área de conocimiento. Aunque las políticas no impactaron en la docencia, sí modificaron la distribución de prestigios e ingresos, concentrándose en contadas áreas.

Chávez (2009), por su parte, expone las tendencias del desarrollo del posgrado en el contexto mexicano y chiapaneco, cuestionando los intereses de las instituciones educativas y de los profesores que buscan profesionalizarse en el campo de la educación, incorporándose a programas de maestría.

Lo mismo en Hernández (2002), en *La formación de maestros para la educación superior. El caso de la maestría en Educación Superior de la UNACH*, destaca la evolución histórica del posgrado en México y la formación de maestros para la educación superior de la Universidad Autónoma de Chiapas, desde un análisis del currículo hasta los problemas que enfrenta en la actualidad.

Otro trabajo de Hernández (2005) aborda el tema de la evaluación, planteando que ésta constituye uno de los aspectos más complejos en la realidad educativa. Para ello, considera la formación de profesores en la que el currículo debiera estar orientado desde una nueva visión sobre cómo ser profesor, la importancia y la implicación de una práctica reflexiva que permita hacer una recuperación significativa del conocimiento teórico.

Guillén (s. f.) aporta con *La formación docente en el proceso de rediseño curricular de pedagogía: una aproximación desde la dimensión del curriculum oculto*, una reflexión centrada en el contexto chiapaneco y presenta un análisis curricular en el que se intenta comprender la participación de los profesores de la carrera de pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

### ***Análisis a las políticas educativas basadas en la evaluación de los nuevos currículos***

Hernández (2008) en *Formación, curriculum y profesión en discursos y vivencias de estudiantes universitarios. El caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad*

*Autónoma de Chiapas*, realiza un estudio para conocer la visión que tienen los estudiantes de pedagogía sobre su proceso formativo en la universidad, toda vez que como sujetos que lo viven, forman parte de la red de actores que crean y recrean día a día la cultura universitaria. Por ello, resalta lo importante que es conocer sus experiencias y saber cómo van conformándose los sentidos y las relaciones, por medio de procesos subjetivos e intersubjetivos, mediados por el currículo formal.

Por su parte, Vázquez (2010), en *Evaluación interna del curriculum de la licenciatura en Administración de Tecnologías de la Información de la Facultad de Contaduría y Administración de la UADY*, realiza una evaluación curricular del programa de Administración de tecnologías de la información de una institución de educación superior.

Tesis de maestrías como la de Guillén, R. (s/f), *La planeación interactiva como experiencia para la construcción de una nueva universidad*, y la de Ameyro (s/f), *Influencia del Programa Enriquecimiento Instrumental en el Desempeño Cognitivo y Académico de Estudiantes de Ingeniería Química*, ambas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, también son importantes.

De esa misma institución provienen también los trabajos de Vargas (s/f), *Modelo académico para el sistema de educación abierta y a distancia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. SEAD/UJAT*, y Hernández (s/f), *Plan de estudios para la licenciatura en diseño textil de la Facultad de Diseño Textil e Industrial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, quienes también reflexionan al respecto.

Sobresalen también los trabajos de Barroso (2011), *La educación normal en México: una aproximación a partir de los planes de estudio de la realidad de los actores*, y de Valdés (2009) en *Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la reforma curricular del ITESO*, este último tiene como objetivo estudiar cómo se apropia el docente universitario de la nueva propuesta curricular del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). El estudio es relevante debido a que a partir de los significados que implícita y explícitamente han adquirido los profesores durante su formación y trayectoria profesional, personaliza la propuesta de cambio curricular que se sugiere desde la dimensión institucional. Las voces de Schutz, Berger y Luckman desde la sociología fenomenológica posibilitaron un acercamiento hacia la adquisición y asimilación del material simbólico que se pretende instituir y que implica una serie de transformaciones y negociaciones entre los significados que el pro-

fesor tiene en torno a la enseñanza y el aprendizaje y los que se presentan en el modelo educativo.

También el trabajo de Esquivel (2002) sigue esta ruta de la evaluación que presenta una investigación situada dentro del paradigma interpretativo, mediante el uso de herramientas de corte cualitativo. Orientada a la toma de decisiones busca la solución de problemas concretos, en este caso la evaluación curricular.

Gordillo (s/f), por su parte, en su tesis *Lo imaginario en el curriculum de la sociología: curriculum vivido*, plantea al currículo como proyecto y establece una propuesta de análisis curricular con énfasis en sociología.

Sánchez, Aparicio y Alpuche (2010), en el documento *Evaluación curricular en la visión de profesionales en formación: el caso de estudiantes universitarios*, realizan una investigación educativa de corte etnográfico para evaluar las prácticas educativas que integran el currículo con el cual se forman psicólogos en una universidad mexicana. Se proponen indagar acerca de la valoración de los estudiantes hacia algunos componentes curriculares y analizar el impacto de éstos en su proceso formativo.

También sobresalen las reflexiones de Saucedo, Hernández y Rodríguez (2010), quienes en *Congruencia de la curricula vigente del programa educativo del licenciado en mercadotecnia: retroalimentación de empresas y exalumnos de Saltillo y Ramos Arizpe Coahuila*, realizan una investigación con la finalidad de detectar la percepción de los empleadores respecto al nivel de preparación y capacidades que poseen los egresados, así como los requerimientos que son indispensables de un licenciado en mercadotecnia. Asimismo se contacta a los egresados de la cohorte generacional 2006-2008, para conocer sus puntos de vistas y experiencias referentes al nivel académico obtenido durante su formación profesional, así como sus sugerencias para mejorar la *curricula* vigente de la facultad, para que cumpla con las necesidades del mercado laboral.

Otro conjunto de obras que pueden juntarse son las que plantean el análisis sobre la evaluación que se realiza. Vargas (2010), en el documento *Desplazamiento de la evaluación curricular por los programas de evaluación y acreditación*, analiza el impacto que la evaluación y acreditación de programas educativos realizado por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior. (CIEES-1991) y por el Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior (COPAES), ha tenido en la evaluación curricular.

En Rubio (2007) también se reflexiona sobre *La evaluación y acreditación de la Educación Superior en México*. Mendoza (2003), por su parte, presenta sus

reflexiones en *La evaluación y acreditación de la Educación Superior Mexicana: La experiencia de una década*.

### *Análisis de tendencias alternas en el estudio de las políticas curriculares*

En este apartado hemos ubicado los trabajos que plantean análisis sobre la incidencia de las políticas educativas en los procesos concretos, en la aplicación de los *curricula*, en la vida de los sujetos en las instituciones en un marco de políticas curriculares globalizadoras y globalizadas. Es muy probable que estos estudios se refieran a las políticas *discretas* del nivel superior, en las que la línea divisoria entre el análisis de las políticas curriculares y el análisis de la vivencia de los sujetos de la educación se torna difuminada.

Hay trabajos (Díaz-Barriga, Padilla y Morán, 2009; Díaz-Barriga, 2009a, b y c) que explican el uso de las TIC como mecanismo para la enseñanza y como apoyo a la formación docente universitaria. Cabe agregar en este mismo rubro la preocupación por analizar el modelo por competencias profesionales en los contextos universitarios (Díaz-Barriga, 2010b) y examinar las implicaciones de las pruebas internacionales que son vistas como nuevas prácticas de evaluación (Padilla, 2007).

Díaz Ordaz (2009) reflexiona sobre la importancia de las intenciones comunicativas y los procesos de su interpretación en situaciones educativas. Se destaca que las intenciones educativas se concretan en intenciones comunicativas en tres grandes ámbitos: 1) políticas educativas, 2) ámbito del currículo formal, y 3) ámbito del *curriculum* vivido. Este análisis se conceptualiza en las llamadas disfunciones comunicativas en el aula, de manera específica, la incompreensión y el malentendido que se presentaron en un programa de maestría de la UNACH.

Hernández (2010) resalta la escasa importancia que se le da a la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación y el diseño de un plan de estudios para el nivel superior. Con ello nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de construir procesos curriculares más integrales que se alejen cada vez más de los estudiantes como objetos de la educación.

Reynoso (2008), en su trabajo *Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias*, realiza un análisis de cómo se apropian los docentes del tema de las competencias, lo cual viene a ser uno de los tópicos que abordan varios investigadores.

Por su parte, Elizondo, Hernández, Ayala y Aguilar (2008) plantean que las tendencias en la educación médica se están modificando constantemente, lo que conlleva también el cambio de los planes de estudio. Para mantener el ritmo de estas tendencias de la Escuela de Medicina del Tecnológico de Monterrey, México, se sometió a un proceso de reforma curricular con el objetivo de desarrollar un nuevo modelo educativo y la reducción de la resistencia al cambio. Los lineamientos curriculares de la reforma implicó la creación de siete subcomités en los que participaron estudiantes, médicos residentes, maestros y directores en todo el proceso para construir un sentido de propiedad y reducir la resistencia a los cambios científicos, clínicos y básicos; trabajaron en colaboración durante tres fases: (1) en el proceso de revisión del currículo, (2) en la preparación de un calendario integrado y los planes de estudio y (3) en la definición de los resultados.

En otro tenor, se reconocen diversos trabajos cuya preocupación se ciñe a la evaluación en sus diferentes modalidades. Backhoff (2001), por ejemplo, presenta una propuesta para elaboración de exámenes a gran escala usando las nuevas tecnologías para la Universidad de Baja California. Lo cual si bien resulta atractivo y ayuda para la aplicación de exámenes masivos, no es tan innovador.

Cabe hacer mención también en este apartado a Canto, Tejada y Rodríguez (2011), quienes llevaron a cabo un estudio descriptivo en el que se recogió información acerca de los resultados obtenidos por los egresados en el Examen General de Licenciatura–Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL-PCE) de la ciudad de Mérida y Tizimín.

### **A manera de conclusión**

Después de exponer la producción sobre política educativa y currículo del periodo 2002-2012 en México y según los distintos niveles educativos, resta presentar algunas ideas generales que precisan aún más el análisis del estado del conocimiento.

Algunas de las ideas principales que pueden resaltarse de los trabajos se refieren a la poca claridad del área de estudio de las políticas educativas. En ese sentido, se revisan trabajos relacionados con las políticas educativas emanadas de los organismos internacionales en el contexto de la globalización (políticas formales), pero también se refieren trabajos en los que se analiza el impacto de estas políticas formales en la conformación de políticas implícitas concretadas en reformas y en diversos programas dirigidos a los tres niveles educativos que

conforman el sistema educativo mexicano; asimismo, sobre todo en el nivel superior, se refieren estudios que trastocan la implicación de las políticas curriculares en los contextos escolares, así como las reflexiones que se están generando a partir de su implementación.

Un punto a subrayar en las investigaciones del nivel básico es la tendencia creciente de estudios descriptivos y la escasez de estudios empíricos.

Por otra parte, es evidente en los trabajos revisados, de acuerdo con los objetivos formulados por los investigadores, la práctica de un análisis recurrente hacia los documentos curriculares (especialmente las reformas) y sus programas. De ahí que la producción revisada nos invita a tratar de identificar las principales políticas curriculares *formales e implícitas* que han configurado la educación, desde el nivel básico hasta el superior, destacando en este último nivel, trabajos con rasgos importantes de políticas curriculares *discretas*. El eje central de estas políticas está sustentado en la idea de calidad y equidad como aspectos centrales de sus programas y acciones, que viene a comportar parte de la filosofía educativa de los últimos años.

En el nivel básico uno de los temas predilectos de los investigadores es la RES (antes la RIES). Es la reforma con mayor estudio de acuerdo con la producción. El papel del SNTE, el diseño e implementación de la propia reforma y la agenda sistémica son algunos de los aspectos de la RES que han sido analizadas. Otro grupo de estudios se ha concentrado en entender las dificultades de la implementación de la reforma que acarrea serias dificultades de correspondencia entre idea y contexto.

El estudio de las políticas curriculares es un campo emergente de investigación en México. Existen un sinnúmero de aspectos y problemas por estudiar acerca de la formación de la agenda, su diseño, la implementación y efectos de los programas y orientaciones asociados al currículo de la educación básica.

En cuanto al nivel de educación media superior el planteamiento fundamental de la mayor parte de la producción se da en el tema de las competencias; hay un despliegue de opiniones por parte de los distintos actores en cuanto a este tema. De acuerdo con el análisis hay aceptación, ideas de cambio, resistencia y rechazo. A raíz de esto los trabajos revisados se centran en entender las relaciones entre los actores y la implementación de la *curricula*. La revisión de las políticas educativas internacionales es otro de los puntos de análisis que permite acercar a los investigadores al tema de las competencias.

Por otro lado, a diferencia de los otros niveles, los trabajos sobre la educación superior presentan una lógica que intenta, en el mayor de los casos, evidenciar la transición de una visión filosófica de los estudios superiores a una concepción de optimización del sistema social. Los temas más propicios para entender este planteamiento general es la globalización como expresión de las políticas internacionales y de las reformas curriculares en las instituciones. Se podría decir que este fenómeno afecta el campo curricular en general y el currículo de la educación superior en particular al entrar en contacto con la economía global.

Las reformas curriculares que experimentaron distintas instituciones de educación superior centradas, ya sea en los planes de estudios, en los alumnos o en los docentes, se distinguen por ser de las que más preocupan a los investigadores. Algunas de estas reformas subrayan la reformulación de disciplinas que apuntan a políticas neoliberales con la idea de responder a los procesos evaluativos que se erigen como parámetros normativos. Podríamos también destacar la tendencia de estudiar el papel del docente académico y sus relaciones con los diversos programas de apoyo a la investigación.

Asimismo, hay trabajos que hicieron el análisis a las dos últimas reformas. Así, se trató entonces de explicar las virtudes y contradicciones de estas propuestas educativas que van desde contextos estatales hasta el contexto federal. Otro rubro de la producción de este nivel educativo, registrado como un tema importante, es el uso de las TIC y su repercusión en el tema de las competencias.

Hay también trabajos que plantean la vinculación universitaria como tema fundamental de investigación. La idea de estos estudios es presentar los alcances de los programas universitarios y su posible impacto social. Algunos de los trabajos se centran en las disciplinas que requieren mejorías con el intento de actualizar, por ejemplo, el cuadro formativo de los estudiantes. O bien comprender la trayectoria de los egresados.

En términos generales, el estado del conocimiento de esta área temática presenta una desproporción en cuanto a los niveles, pues el nivel superior arroja una mayor concentración de trabajos en contraste con los niveles básico y medio superior. Ello implica que la atención se encuentra en los problemas de la educación superior ya que representa para muchos de los investigadores parte de su experiencia laboral.



## CAPÍTULO 3

### INNOVACIONES CURRICULARES

#### Introducción y antecedentes

Frida Díaz-Barriga Arceo (coordinadora)<sup>1</sup>  
Abraham Heredia Sánchez<sup>2</sup>/ Pedro José Canto Herrera<sup>3</sup>/  
Mario Alberto Tejada Loría<sup>4</sup>/ Concepción Barrón Tirado<sup>5</sup>/  
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda<sup>6</sup>/ Rosa Aurora Padilla Magaña<sup>7</sup>/  
José Luis Ramírez Romero<sup>8</sup> y María Jesús Gracia López<sup>9</sup>

En el estado del conocimiento de la producción curricular mexicana generada en la década de 1990 (coordinado por Ángel Díaz-Barriga, 2003), se dio apertura a una importante sección en la cual se daba cuenta del tema “Desarrollo del currículo”, que trataba de identificar las principales tendencias y modelos desde los cuales se orientó el diseño y operación de los proyectos curriculares en la década. Incluía los aspectos vinculados con la planeación, la selección y organización de

<sup>1</sup> Profesora Titular de la Facultad de Psicología, UNAM.

<sup>2</sup> Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

<sup>3</sup> Profesor-Investigador de la Facultad de Educación, UADY.

<sup>4</sup> Profesor-Investigador de la Facultad de Educación, UADY.

<sup>5</sup> Investigadora del IISUE-UNAM.

<sup>6</sup> Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP.

<sup>7</sup> Profesora-Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

<sup>8</sup> Profesor-Investigador Universidad de Sonora.

<sup>9</sup> Profesora de la Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas de estudio (Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003). Tomando como referente los 719 documentos recuperados en ese entonces en la base de datos del periodo 1990-2002, encontramos que 25% de la producción curricular (183 de los 719 documentos) correspondió a la generación de propuestas y modelos curriculares centrados en su mayoría en atender a las necesidades institucionales de definir el qué y el cómo del currículo. En ese sentido, el tema de desarrollo del currículo fue el que reportó mayor frecuencia de trabajos publicados, en comparación a los otros temas analizados (conceptualización, formación profesional, procesos y prácticas curriculares, evaluación curricular).

Por tal motivo, en su momento concluimos que tanto en la década de 1990, como en la antecedente, 1980, el campo del currículo en nuestro país se caracterizó por un marcado interés instrumental, en el que proliferaron los estudios aplicados enfocados a la intervención educativa y a la generación de propuestas curriculares, a la instrumentación y a la solución de problemas concretos (Díaz-Barriga *et al.*, 1995; 2003). En ese sentido, y por lo menos tomando en cuenta el contenido de la producción curricular analizada, se consideró que se ubicaba en un segundo plano el interés básico de la construcción conceptual del campo curricular, el trabajo de investigación en torno a su recuperación histórica o a la explicación de los procesos educativos, instruccionales o identitarios vinculados con el currículo, cuestiones que básicamente se circunscribían al trabajo realizado en determinados círculos de investigadores.

Aunque la acepción imperante en las instituciones educativas y sobre todo entre los profesores y autoridades, seguía remitiendo el tema del desarrollo del currículo al planteamiento, organización y estructuración del contenido de los cursos o programas puntuales que se imparten, aparecieron otros conceptos más inclusivos, como *modelo educativo* o *modelo institucional* y *programa* en una acepción que lo hacía equivalente a proyecto curricular en sentido amplio. En buena medida se logró establecer la distinción entre el diseño del currículo como la fase de planeación o proyección formal, con el desarrollo curricular, tomando en consideración su puesta en acción en el seno de las instituciones educativas. Esto dio la pauta a diferenciar asimismo los conceptos de modelo, proyecto y tendencia curricular en función del nivel de teorización o generalidad de las propuestas y de su concreción en los contextos específicos.

Pero el aspecto que aportó mayor claridad y sentido al análisis de la producción curricular en el periodo 1992-2001 fue la identificación de lo que se denominó *modelos curriculares innovadores*. Es importante resaltar que con la instrumentación de las reformas curriculares de largo alcance en todo el sistema educativo, en la década de 1990 el término *innovación* fue asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza. Desde la óptica de las administraciones educativas, pero también de muchos autores, la pretendida innovación tenía la intención de atender las demandas que debía afrontar la educación mexicana ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada, la llamada “sociedad del conocimiento”. Se encontró asimismo que la incorporación de determinados modelos innovadores procedía no sólo de la aparente necesidad de cambio en las instituciones educativas locales, sino que venía precedida de tendencias internacionales en materia de reforma educativa y se veía impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales no sólo del sector educativo, sino del ámbito económico–empresarial, y en franca dependencia de propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, la certificación y acreditación o la evaluación ligada al financiamiento de la educación.

En cuanto a la diversidad de modelos innovadores identificados en la década de 1990 (currículo por competencias, flexibilidad curricular, currículo centrado en el aprendizaje del alumno, transversalidad curricular, entre otros), no encontramos visiones o concepciones unificadoras relacionadas con estas supuestas innovaciones curriculares. Aun cuando los estudios que analizaban a fondo el concepto de innovación o daban cuenta de la realidad curricular en su traslado a las instituciones educativas, se encontró que se entendía de muchas maneras a la innovación. En incontables ocasiones innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula y, más bien pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada.

Dando continuidad a una lógica de currículo centralizado y diseñado en un enfoque de “arriba hacia abajo” y “de afuera hacia adentro”, que ha proliferado en nuestro sistema educativo desde la década de 1970 muchas de las innovaciones continuaron surgiendo con un enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos). Sólo en algunos casos se entendía la innovación como la necesidad

de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso (Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003).

En particular, en el estado del conocimiento antecedente, encontramos una importante tensión, la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa mediante la prescripción de una serie de modelos que daban sentido a los procesos de reforma curricular, pero en torno a los cuales se seguía careciendo de información respecto a los procesos y condiciones que permitían o impedían su concreción. Así, se planteó como un punto central de la agenda pendiente en las investigaciones sobre el currículo en México, el estudio de las principales innovaciones curriculares vinculadas con los procesos de reforma curricular, de sus fundamentos y diseño, del sentido que daban a éstas los actores y de los procesos que permitían o impedían su comprensión y puesta en práctica en las instituciones educativas.

Por lo anterior, y la importancia atribuida en los procesos de reforma curricular al tema de la innovación, que se transformó en el eje de los procesos de diseño y desarrollo del currículo, intentando —al menos en teoría— un cambio de fondo de estructuras y prácticas educativas, para acceder a un nuevo paradigma educativo acorde con la sociedad del conocimiento, es que se decidió que en el presente estado de conocimiento el eje de análisis residiría en dicho asunto, la innovación curricular, sus supuestos y eventuales resultados. Los tópicos a trabajar se definieron en atención a la lógica particular de las innovaciones identificadas y a los aspectos a los que se ha dado más atención en la literatura sobre este tema. Asimismo, a que en las principales reformas curriculares, son éstas las innovaciones que se incorporan en los modelos educativos desde educación básica hasta superior. Los tópicos que dan la pauta a los apartados de este capítulo, que ha resultado el más extenso del estado de conocimiento en el periodo 2002-2012, son los siguientes:

- El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares.
- Flexibilidad curricular y formación profesional.
- La incorporación del enfoque por competencias.
- Los enfoques curriculares centrados en el aprendizaje del estudiante y para la formación integral y a lo largo de la vida: las tutorías; los enfoques experienciales (aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje por proyectos y estudio de casos, entre otros); la formación *in situ* o formación situada y las experiencias de vinculación.

- Los temas y ejes transversales en el currículo (formación en valores, para la democracia y ciudadanía, educación ambiental, entre otros).
- La educación a distancia y el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En consecuencia, el presente capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera: en primer término se reporta el análisis cuantitativo de la producción recuperada y que aborda exclusivamente el tema de las innovaciones curriculares; en un segundo apartado se propone un marco explicativo sobre el concepto de la innovación en el currículo que permite derivar los ejes de análisis de la producción recuperada; y en los siguientes apartados se revisan sucesivamente los tópicos específicos antes enlistados. Finalmente, en una última sección se arriba a una serie de conclusiones.

### **Datos cuantitativos de la producción curricular en el tema de las innovaciones curriculares en México (2002-2011)**

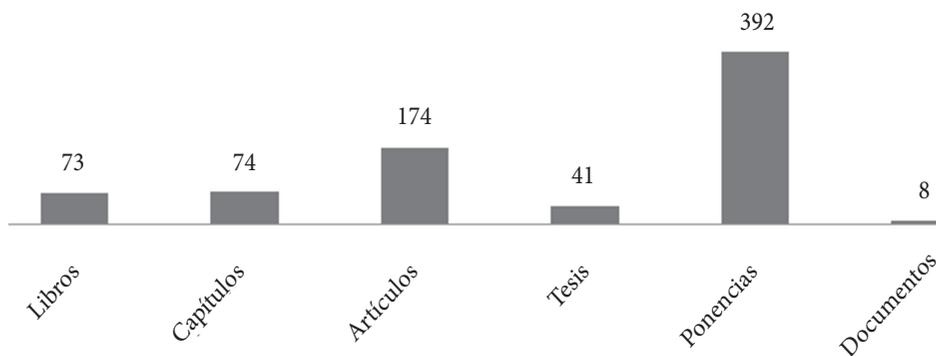
Una primera observación que da cuenta de la relevancia que tomó en el periodo 2002-2012 el tema de innovaciones curriculares es que se conjuntaron un total de 762 documentos que abordaron el tema, mientras que la cifra total de documentos que abordaron el campo del currículo arrojó un total de 1,241 documentos; esto implica que innovaciones curriculares representó 61.4% de la producción de la etapa analizada. Por otro lado, el contraste es importante con la década de 1990, en la que el apartado equivalente, entonces denominado “desarrollo del currículo”, conjuntó 25% de la producción curricular (183 de los 719 documentos recopilados en la década de 1990). Incluso, puede notarse que la producción sobre innovaciones curriculares superó al total de trabajos sobre el campo del currículo en la década de 1990 (719 en total en 1990 *versus* 762 sólo sobre el tema de innovaciones en la década anterior, 2002-2012).

Cabe enfatizar que la base de datos sobre innovaciones curriculares y los datos que se expondrán a continuación se conformaron tomando en cuenta trabajos publicados en el periodo 2002-2012 por autores mexicanos o residentes en México, ya sea que publiquen en el país o en el extranjero, es decir, se trata de producción mexicana sobre el tema. No obstante, el lector encontrará a lo largo del capítulo citas a autores extranjeros que tuvieron impacto en los estudios y

propuestas curriculares de la década (ver por ejemplo, autores como Pinar, Coll, Perrenoud, Fullan, Zabalza, entre otros), pero cabe aclarar que sus publicaciones no se integraron a la base de datos, sólo al listado de referencias consultadas.

En relación con el *tipo de producción* generada sobre el tema de innovaciones, en la gráfica 3.1, resalta el número de ponencias presentadas en congresos y eventos (392), muchas de ellas dando cuenta de la realidad de las innovaciones cuando se trata de su implantación en las aulas; también destaca el número de artículos publicados por autores mexicanos en publicaciones nacionales y extranjeras (174) y a nuestro juicio, es muy significativo que se hayan generado 73 libros y 74 capítulos sobre el tema, pues en relación con estos últimos, libros y capítulos, quiere decir que se publicaron en el periodo en promedio siete trabajos por año. En relación con el número de tesis recopiladas, estamos seguros que la producción fue mayor que la reportada, debido a que no todas las IES se tienen digitalizadas y en varios casos no se pudo acceder a tal producción, pero aún así, 41 tesis es un número considerable, dado que se trata de tesis de posgrado, y eso indica que por lo menos al año en promedio se presentaron cuatro tesis que trataban el tema de innovaciones curriculares. Los documentos institucionales recuperados fueron ocho, los que consideramos más significativos para dar cuenta de las reformas curriculares o de los modelos educativos en lo que respecta a las directrices marcadas en torno a la innovación.

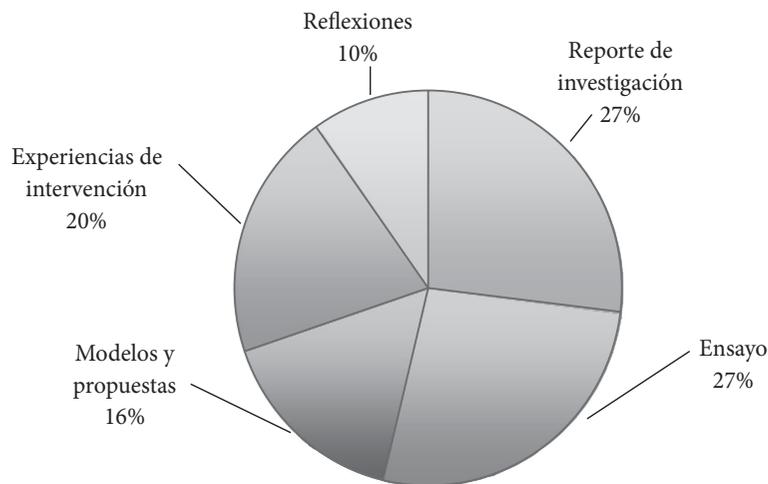
GRÁFICA 3.1. **Innovaciones curriculares 2002-2012. Tipo de producción**



Fuente: Frida Díaz-Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez, con base en lo reportado en el apartado 3.1.

En lo que respecta al tipo de estudio o investigación reportada en los documentos catalogados bajo el tema de innovación, se encontraron 206 reportes de investigación empírica, cuantitativa o cualitativa, lo que representa 27.03% de la producción en innovaciones curriculares; situación que contrasta con el periodo 1992-2001, en el cual el mayor número de trabajos en desarrollo del currículo residía en propuestas y modelos. Asimismo, encontramos 204 ensayos teóricos, de análisis crítico o de revisión de literatura, lo cual representa un porcentaje cercano al anterior, 26.77%. El reporte de experiencias de intervención (156) representa 20.47% de lo publicado, mientras que el tema de modelos y propuestas de innovación curricular (122) alcanza 26.40%. Los trabajos en los que los autores realizan reflexiones fundamentadas acerca del tema de innovación curricular fueron 74 (9.71%). En la gráfica 3.2 se representan estos datos en cifras redondeadas.

GRÁFICA 3.2. **Innovaciones curriculares 2002-2012. Tipo de investigación**

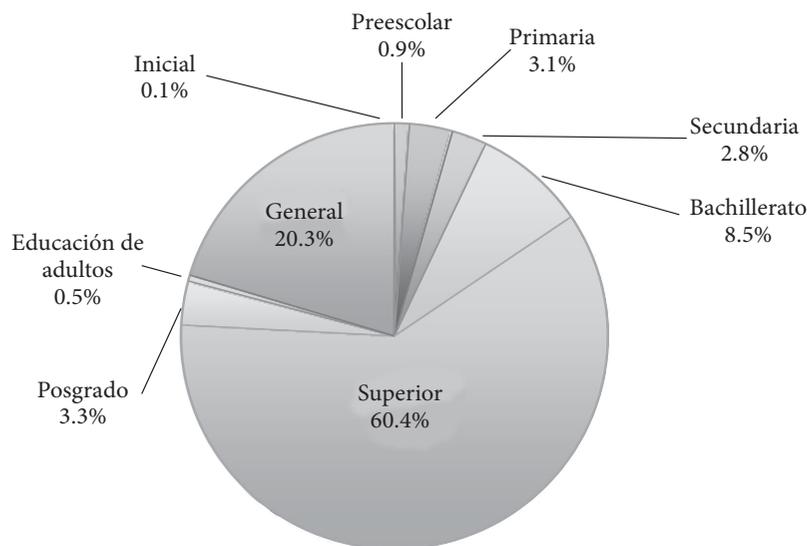


Fuente: Frida Díaz-Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez, con base en lo reportado en el apartado 3.1.

En lo que respecta al nivel educativo del que tratan o al que se dirigen los documentos que abordan asuntos relativos a las innovaciones curriculares, volvimos a encontrar la tendencia reportada en los estados de conocimientos de las décadas de 1980 y 1990: la mayor parte de la producción se centra en el nivel superior, ya sea que se trate de educación profesional o universitaria (460 documentos que representan 60.40% del total de trabajos en este tema). En educación

inicial sólo se reportó un trabajo (0.1%) y en educación de adultos cuatro (0.5%). En preescolar se publicaron siete documentos (0.9%); en primaria 24 (3.1%); en secundaria 21 (2.8%), lo que en conjunto, para la educación básica arroja un total de 52 documentos que representan 6.8% de la producción en innovaciones curriculares. En bachillerato encontramos 65 trabajos (8.5%) y en posgrado 25 (3.3%). Respecto a trabajos que hablan en general de las innovaciones o abarcan varios niveles educativos se detectaron 153 (20.3%). En la gráfica 3.3 se representan estos datos.

GRÁFICA 3.3. **Innovaciones curriculares 2002-2012. Nivel educativo**



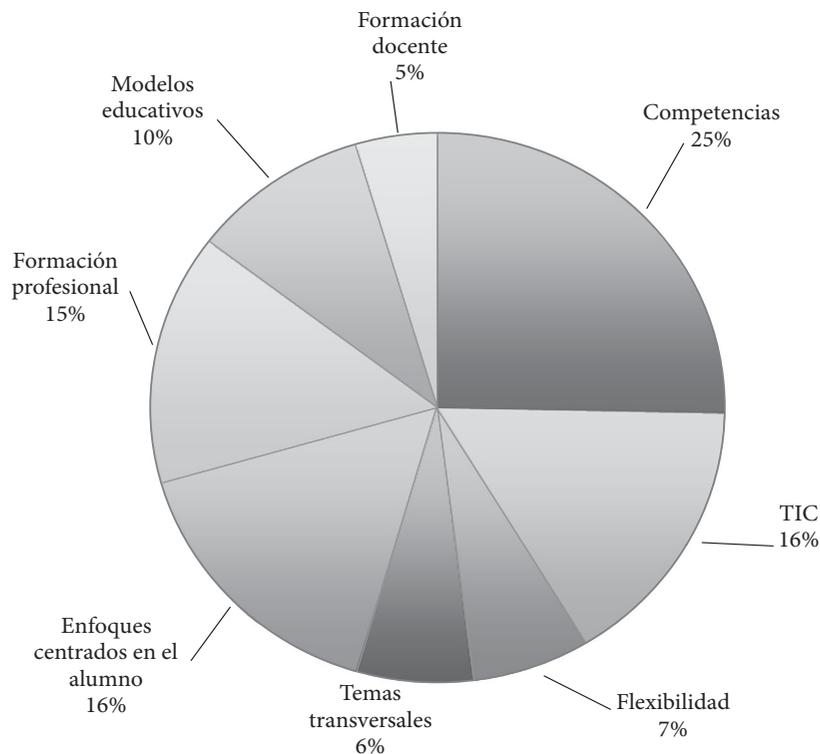
Fuente: Frida Díaz-Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez, con base en lo reportado en el apartado 3.1.

En lo concerniente a los subtemas de innovaciones curriculares, se hizo la siguiente clasificación con sus respectivos resultados (número de documentos/porcentaje). Nótese que la cuarta parte de los trabajos abordó el tema de competencias (gráfica 3.4):

- La incorporación del enfoque por competencias (193/25%).
- Uso de nuevas tecnologías de la información (TIC) (122/16%).
- Flexibilidad curricular (51/7%).
- Temas transversales (formación en valores, democracia, ciudadanía, ambiental) (50/6%).

- Enfoques centrados en el aprendizaje del alumno (tutorías, ABB, proyectos, estudio de casos, vinculación, formación *in situ*, etcétera) (122/16%).
- Formación profesional y estructura curricular (112/15%).
- Propuesta o análisis de modelos educativos y de innovación curricular (77/10%).
- Innovación curricular y formación/práctica docente (35/5%).

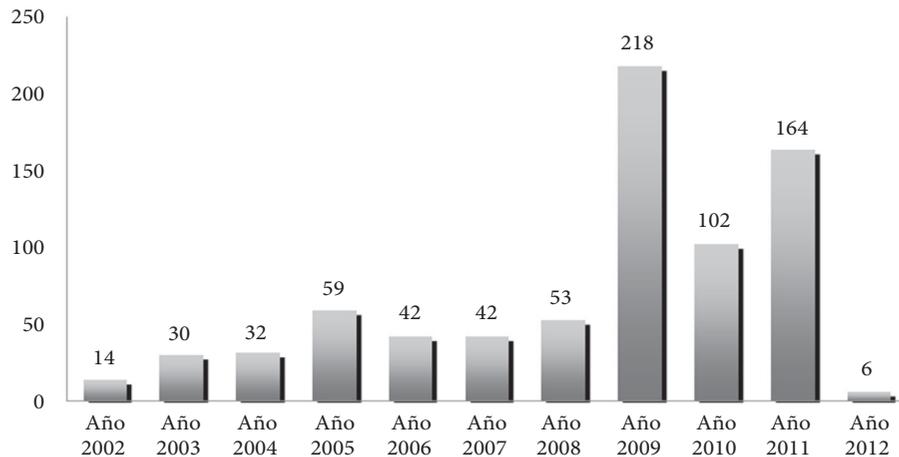
GRÁFICA 3.4. **Innovaciones curriculares 2002-2012. Subtemas**



Fuente: Frida Díaz-Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez, con base en lo reportado en el apartado 3.1.

Finalmente, presentamos la gráfica 3.5, que representa el número de trabajos reportados por año. Nótese que los años en los que recuperamos más producción curricular sobre innovaciones fueron 2009 (218/28.6%) y 2011 (164/21.5%). Somos conscientes de que la producción de 2012 es mayor que la aquí reportada, pero fue la que se recuperó en el momento de conformar la base de datos y se incluyó dada la relevancia de los trabajos para el tema.

GRÁFICA 3.5. **Innovaciones curriculares 2002-2012.**  
**Número de trabajos por año**



Fuente: Frida Díaz-Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez, con base en lo reportado en el apartado 3.1.

A continuación se expondrá el trabajo analítico acerca de los subtemas identificados en el periodo 2002-2012, en el entendido de que ante la imposibilidad de citar puntualmente cada uno de los 762 trabajos catalogados en el tema de innovaciones curriculares, se hará mención de aquellos que los distintos autores consideraron más representativos, relevantes o inclusive contrastantes.

### El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares

El punto de partida de este análisis de la producción curricular consiste en reconocer, como bien apunta Torres (2003a: 2) que “la educación que se imparte por medio del sistema escolar “requiere cambios profundos e integrales en todos los órdenes, no más de lo mismo ni simple mejoría de lo existente”. Es así que según la autora, el agotamiento del sistema escolar que se pretende mejorar y sus innumerables problemas, ha impulsado, no como factor único pero sí determinante, importantes procesos de reforma educativa y curricular. Por reforma se entiende a los procesos gubernamentales e institucionales asumidos por los ministerios o secretarías de educación y enfocados a mejorar la enseñanza pública, aunque hay que reconocer que no toda reforma ha propiciado cambios

educativos significativos. Para propiciar el cambio educativo, Torres afirma que se requiere incorporar la innovación como dimensión inherente al sistema y, poner en el centro la dimensión curricular–pedagógica, para replantear de fondo el qué, cómo y para qué se enseña, aprende y evalúa, abarcando de manera amplia los procesos formativos y de gestión. En este punto es que resalta la importancia de plantear modelos educativos innovadores y establecer premisas y condiciones para lograr los cambios requeridos.

Para entender el sentido de innovación en la lógica de los modelos curriculares, hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada es complejo y multideterminado, e implica no sólo la tarea de su “implantación”, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto.

En el estado de conocimiento sobre la investigación curricular en la década de 1990 en nuestro país, y en específico en el rubro del desarrollo del currículo, encontramos que las instituciones mexicanas priorizan el tema de la innovación pero interpretan a la innovación educativa de muy distintas maneras, y la expresión de los modelos educativos en sus proyectos concretos también es divergente. Así, modelos considerados innovadores, como serían la flexibilización del currículo, la educación por competencias, la enseñanza basada en problemas y estudio de casos, la metodología de proyectos, las tutorías académicas, el currículo para aprender, entre otros, se verán resignificados de manera importante de cara a las necesidades, ideario, intereses y visión de las instituciones. Esto en sí mismo resulta adecuado si se plantea desde la necesidad de situar el conocimiento y las propuestas en contexto, pero desafortunadamente, lo que ha imperado —salvo excepciones documentadas de buenas prácticas— es una visión del cambio pretendido que consiste en la incorporación de las novedades educativas del momento, no a un cambio de paradigma educativo ni a una transformación de fondo de la misma institución y de sus actores (Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003). También se encuentra con frecuencia que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implantación de los modelos educativos innovadores, puesto que se deja en sus manos la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula, entendido éste como un traslado más bien mecánico y sin condiciones de soporte apropiadas, a espacios de enseñanza que en sí mismos no han cambiado (Díaz-Barriga Arceo, 2010a).

La innovación no es sólo producción de nuevos conocimientos, sino que “necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación”, por lo que la innovación consiste en “un proceso de destrucción creadora” (UNESCO, 2005: 62). Pero la adopción poco crítica de esta premisa impide recuperar el valor del conocimiento acumulado así como armonizar la cultura de la innovación con una visión de cambio educativo a un plazo razonable y con la convicción de que se requieren cambios sistémicos. Siguiendo el discurso de la Unesco, una invención para convertirse en innovación debe responder a una demanda sensible de la sociedad y encontrar personas que la valoren e impulsen; por ello, una invención puede desembocar en una innovación en una sociedad determinada, pero no en otra; exige, además, tiempo para desarrollarse y ciertas condiciones para rendir los beneficios esperados. O bien puede beneficiar sólo a unos pocos, en detrimento de los otros. Por esto es que “no se trata sólo de fomentar y replicar experiencias innovadoras, sino sobre todo de desarrollar la capacidad para innovar, aprovechar y gestionar eficazmente la innovación” (Torres, 2003: 7), de tal manera que la capacidad para innovar y abrirse al cambio es una cualidad que debe desarrollarse en los actores claves del cambio (estudiantes, profesores, administradores, investigadores, etcétera).

De acuerdo con Lugo (2008) la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo, en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad. Esta autora ubica una serie de ejes, a partir de los cuales se justifica el discurso que plantea la necesidad de la innovación educativa, particularmente en el contexto de la educación superior:

- El desarrollo científico y cultural, la necesidad de replantear la visión imperante sobre el conocimiento, el desarrollo humano, la solución de problemas y la interdisciplina, avalando la necesidad de una perspectiva holística y de aprendizaje complejo y bajo una postura de sustentabilidad.
- Globalización, desarrollo económico y mundo del trabajo, destacando su influencia en la educación y la emergencia de la formación por competencias.
- Nuevas pedagogías y posturas en torno al aprendizaje, como cuestionamiento a los modelos rígidos y tradicionales y desde la visión de educación

permanente, para la vida y a lo largo de la vida, afincada en comunidades de aprendizaje.

- Políticas educativas nacionales e internacionales, vinculadas sobre todo con financiamiento, evaluación y formación docente.

El discurso de la innovación, aun cuando es coincidente en algunas tesis que se desprenden de los ejes antes mencionados, se expresa de muy diversas formas en función de contextos y modelos educativos concretos, y puede traducirse en niveles de involucramiento o convencimiento de parte de los actores educativos que pueden conducir a los cambios o innovaciones, pero también a “ejercicios desgastantes, poco creíbles y nada fructíferos, que frenan el desarrollo académico-administrativo al centrarse en elementos que tienden a burocratizar y limitar el cambio e impiden avanzar hacia una verdadera renovación” (Lugo, 2008: 74). Es así que el discurso de la innovación en la institución educativa ofrece argumentos en torno a la realidad social del mundo cambiante, incierto y complejo en que vivimos, y por ello se afirma con contundencia que el conocimiento y por ende los modelos educativos, caducan constantemente, de ahí la necesidad de una reinención constante, pero el problema es que el proceso innovador cada vez más frecuente, episódico e incierto, parece iniciar con un conjunto vacío (Díaz-Barriga, 2010a).

A su vez, Gros y Lara (2009) indican que la innovación conlleva a la creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Y por otro lado, innovación y cambio no son lo mismo, dado que “la mejora es conservadora en tanto que se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos” (2009: 225). Al contrario, la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen *a priori* ni el camino ni los resultados, no conduce automáticamente al éxito deseado.

Al aceptar que “la innovación en la historia se reconoce vinculada con la investigación para el desarrollo tecnológico, condicionada en gran medida al desarrollo de la economía” (Martínez, Toledo y Román, 2009: 2), el discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior. En este caso, nuestras universidades no responden al modelo de “universidad empresarial innovadora”, y más bien, según estos autores, se ha avanzado en una orientación desmedida hacia las habilidades técnico instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida. Por el contrario, Lugo (2008) plantea que la noción de innovación en el terreno educativo debe

ubicarse en su ámbito de alcance restringido o específico, de índole cualitativa, y especialmente en las prácticas dentro del aula, con y entre los sujetos, y en torno al desarrollo de los centros educativos. Esto, a nuestro juicio, es lo que nos permitirá detectar buenas prácticas y ejemplos modélicos, que se comentarán en este capítulo.

Por su parte, Ángel Díaz-Barriga (2005a; 2006a; 2008a) cuestiona la noción de innovación, que con frecuencia esconde un disfraz de cambio, y no alternativas en realidad novedosas, con las consecuentes tensiones y desconcierto para los profesores. Respecto a temas como competencias, aprendizaje colaborativo o uso de nuevas tecnologías, afirma que “en México pareciera que estamos enfermos por la compulsión a innovar” (2008a: 23) cuando al revisar las pretendidas innovaciones que se ofrecen como lo nuevo, lo que no estaba, aparecen elementos propios de propuestas didácticas clásicas que incluso datan de algunos siglos atrás. Un problema tal vez mayor reside en que no se logra “sedimentar” una supuesta innovación cuando en la dinámica de los ciclos políticos y los vaivenes sexenales, dicha innovación ha sido sustituida por otra, con lo que no logra pasar a la realidad del aula y se queda, en el mejor de los casos, en el plano declarativo. Y la pregunta fundamental para este autor reside en la innovación en el trabajo real del docente, es decir, ¿de todo esto, el docente qué puede hacer?

Cierto que uno de los factores clave en el proceso innovador, el más referido y reiterado en la literatura y el discurso político y mediático de la transformación educativa, es el asunto del profesor y su formación. Sin embargo, en las experiencias de formación de profesores para llevar a cabo las innovaciones educativas prescritas en el currículo, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al *corpus* de investigación educativa que las avala en términos de sus alcances y restricciones (Díaz-Barriga, 2010a). De esta manera, en experiencias de corta duración y menor impacto y alcance, los docentes reciben versiones “anémicas” de los modelos de innovación que se supone deben implantar en las aulas, en el sentido que no se propicia la construcción de marcos explicativos, miradas críticas e históricas en torno a ellos. Y sobre todo, no se ofrece la oportunidad de analizar el propio contexto donde se enseña desde una perspectiva crítica pero que a la vez ofrezca apertura a la posibilidad de cambio.

En el ámbito internacional, importantes estudiosos del tema del cambio educativo (Carneiro, 2006; Fullan, 2001; 2002; Hargreaves y Fink, 2006) previenen

respecto a que, en las reformas educativas existe el riesgo de la proliferación de un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que está conduciendo a la estandarización y a una merma en la profesionalización de la labor docente, así como a una pérdida de prioridades educativas y a la adopción poco reflexiva de modas importadas. En particular coinciden en que el cambio debe tener un carácter sistémico, no sólo residir en las estructuras formales. Ahondando en lo anterior, Fullan y Hargreaves (1999) ya habían planteado desde fines de la década de 1990 que la forma en que se estaba planteando la innovación en las escuelas públicas era inapropiada y ajena a la comprensión de lo que implica un cambio sistémico: “Es probable que el mayor problema en la educación pública no sea la resistencia al cambio sino la presencia de muchas innovaciones mandadas o adoptadas acríticamente y superficialmente sobre una base fragmentada” (1999: 23).

Ezpeleta (2004) recupera el pensamiento de los autores del cambio educativo antes citados y coincide en que la innovación en las prácticas docentes es la que tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. En contraposición, en las reformas impuestas que afectan al conjunto de un nivel educativo, la tendencia es de resistencia por parte de actores y estructuras escolares, cuestión que a su juicio viene ocurriendo en México desde la década de 1990, dada la escasa y fragmentada repercusión de las innovaciones. Plantea que la implementación de las reformas debe convertirse en objeto de estudio con un énfasis en el carácter procesual de los intentos innovadores y con un análisis de lo contextual, así como de la indeterminación y reformulación no previsible de los modelos originarios. Por otro lado, las innovaciones deben tratarse no sólo como procesos técnico-pedagógicos, sino en su carácter político y su proyección práctica, por lo que es importante el estudio de sus racionalidades pedagógica, administrativa y laboral.

En abierta coincidencia, diversos estudios sobre el currículo, las reformas educativas y los modelos innovadores generados en la última década, recuperan estas preocupaciones. Al respecto, el colectivo interinstitucional que integra el Seminario de Investigación *Curriculum* y Siglo XXI compila una serie de ensayos críticos e investigaciones sobre el tema del currículo como campo de conocimiento y prácticas educativas, en el que da cuenta de cómo es que diversas comunidades educativas, sobre todo en el nivel universitario en distintas entidades del país, han enfrentado el reto de la innovación y las reformas académicas en sus instituciones (Orozco, 2009). Aun cuando cada experiencia curricular se caracteriza por la singularidad del contexto donde se ha realizado, como común

denominador se plantea que hoy en día en nuestro país sólo puede entenderse la relación currículo–sociedad en términos de la crisis estructural generalizada que compartimos, pero que ésta es la que a la vez ofrece una apertura a posibilidades inéditas. Se afirma que en el período 2002-2012 han aparecido nuevas discusiones y categorías para explicar el campo del currículo y su producción, pero sigue destacando el papel del posicionamiento político en este quehacer y una vez más se rompe la idea de que la teoría curricular es un *corpus* de principios prescriptivos *a priori*. Los resultados de los estudios apuntan también a que son los aspectos experienciales del hacer curricular los que permiten o no los procesos de innovación.

En concordancia con lo antes dicho, de Alba (2007), afirma que si se analizan los índices nacionales y regionales de desarrollo, los resultados de las reformas universitarias o educativas son magros o en ocasiones hasta negativos. El punto central a su juicio es el proyecto social ausente en dichas reformas y la idea de que la “innovación” independientemente del proyecto con el que se vincula, por necesidad produce una mejora en la sociedad y en la educación. La autora cuestiona el discurso hegemónico de la llamada sociedad del conocimiento y en todo caso, plantea que se requiere arribar a una concepción en plural de “sociedades de conocimientos”, añadiendo los calificativos de “innovación crítica” y globalización “alternativa”. Dicha innovación sólo será posible en la medida en que se reconozcan las tensiones existentes que emanan de los contextos locales, singulares, en el pensamiento y el hacer curricular.

Didriksson (2003) también plantea que el cambio es posible desde una mirada alternativa, que incluya la adopción de estructuras más flexibles y dinámicas. En el caso de la universidad, postula que la innovación debe ir de la mano de la transformación de estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos e interinstitucionales, a la movilidad de académicos y estudiantes, así como a la coparticipación de recursos y homologación de cursos y títulos. Los proyectos debieran trabajarse bajo formas de autorregulación y consenso, a largo plazo y con condiciones que lleven a la participación de las comunidades. Otro factor es impulsar investigación estratégica enfocada en los problemas del país, de la región y el bienestar de las mayorías.

Otras investigaciones realizadas en torno al currículo del bachillerato general por competencias de la udeg (Andrade y Retana, 2011); se han enfocado en la acción tutorial y la educación por competencias en la preparatoria (Cisneros y Robles, 2011), o en Plazola y Rautenberg (2009) en relación con el papel de

los sujetos y de la institución en los procesos de cambio curricular más recientes de la UPN. En todos ellos se da cuenta de procesos complejos, nunca exentos de contradicciones e importantes tensiones, en los que la posición social e institucional de los actores y las condicionantes institucionales, son las que permiten explicar la aceptación o resistencia ante el currículo y las propuestas innovadoras. Incluso se da cuenta detallada de un proceso de cambio curricular en el nivel universitario en el que, desde la perspectiva del autor de la obra, a pesar de lo avanzado del proyecto, éste se verá cancelado, debido a la polarización de los grupos de trabajo y a la presión de las autoridades ante el mandato de “mantener las cosas como estaban” (Silva, 2007: 17).

En algunos trabajos se pone el acento precisamente en los factores que condicionan o impiden el cambio y la esperada innovación. Así, situaciones como la resistencia al cambio, la inoperancia u obsolescencia de la legislación educativa de cara a las innovaciones requeridas, el desfase, contradicción o conflicto en las tareas docentes y en los aspectos laborales y académico administrativos, la falta de previsión de los recursos e infraestructura requerida para el cambio, entre otros, aparecen como factores de peso. Rautenberg (2009) parte de un supuesto ya aceptado algunas décadas atrás: *el cambio curricular es más que un armamento técnico* debido a que en su cualidad de proyecto social debe concepcionarse y analizarse desde la mirada de la micropolítica institucional. El cambio en las estructuras curriculares constituye una acción de *intervención perturbadora* debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y posición en la institución. Esta autora identifica por lo menos cuatro posturas: los docentes que forman parte del grupo de “expertos” y que integran el grupo proactivo del cambio; el colectivo que no se incorpora al trabajo pero que tampoco resiste el cambio; el colectivo que manifiesta resistencia y se articula para bloquear dicho cambio; y finalmente, el colectivo que tiene cierta disposición para la reforma curricular pero que sólo la admite a partir de la visión de su propio proyecto e intereses.

Otro aspecto importante al que suele apelarse para caracterizar el tema de la innovación, se relaciona con la flexibilidad como término clave para avanzar en los procesos de innovación curricular, abarcando tiempos, espacios, tareas, relaciones de trabajo, para aprender nuevas habilidades. Por ello, las instituciones educativas tendrán que adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas, y “sobre todo en los países en desarrollo es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias discipli-

narias y geográficas” (Medina, 2008: 41). Para esta autora, una de las principales implicaciones de lo anterior en el tema del diseño curricular consiste en que se debe redefinir el currículo tradicional y replantear los lugares donde ocurre el aprendizaje para crear “ambientes de aprendizaje que sean flexibles, estimulantes y motivadores, y que superen las limitaciones de currículos estandarizados, división por materias, limitados tiempos y rígidas pedagogías” (Medina, 2008: 44).

En otro estudio conducido en la Universidad Veracruzana, los investigadores Aguirre, Lagos, Martínez y Torres (2009), encuentran que para que la comunidad educativa pueda adoptar un nuevo modelo educativo y dada la magnitud de las innovaciones que plantea, se requiere incidir en un cambio en la misma identidad universitaria. De manera ilustrativa, afirman que una institución que en su historia se ha distinguido por el cultivo de las humanidades y las artes sin desconocer las profesiones liberales y tradicionales, requiere cambiar el énfasis a los conocimientos operacionales y a enfrentar las demandas inciertas del mercado de trabajo, lo que genera en la comunidad una serie de reservas y resistencias, aunadas a la necesidad de “recursos humanos y materiales que a la postre rebasan las expectativas de las instancias de planeación” (2008: 271).

En un análisis que se fundamenta en diversos modelos sociológicos y pedagógicos, y tomando como caso a la Universidad Autónoma Chapingo, Victorino (2003) desvela la problemática subyacente a los procesos de innovación curricular. Encuentra que en este caso, la transición de universidad crítica, democrática y popular a universidad de excelencia con responsabilidad social, entra en tensión con los significados de la globalización, sobre todo en el ámbito de la educación agrícola rural superior. Sugiere como alternativa la interdisciplina, como propuesta de innovación curricular, la construcción colectiva de problemas complejos, la pertinencia social, la formación integral y humanista.

Por otro lado, y en consonancia con el discurso hegemónico de la entrada a la globalización y la sociedad del conocimiento, pareciera que innovar es equivalente a introducir tecnologías de punta, y en el caso de la educación, incorporar las TIC al acto educativo. Esto implica el riesgo de una mirada tecnocrática, puesto que “la innovación curricular no es sinónimo de incorporar experiencias educativas virtuales; en todo caso, su objetivo será potenciar la creatividad en una sociedad que exige modos alternativos de comprender y resolver sus grandes problemas” (Herrera, 2005: 118). Por ello es que para esta autora, en el proyecto de la universidad innovadora, lo que se debe recuperar es un humanismo que anteponga la ética, la ciencia y la cultura a las reglas del mercado.

Para concluir este apartado, es importante mencionar el análisis que hace Martínez (2011: 92) del vínculo entre currículo e innovación. Esta autora propone que el asunto de la innovación, siendo tributario de factores derivados de los sistemas económicos, políticos y sociales, asume como fin último, en el contexto de la educación superior, el tema del empleo y la empleabilidad. A su juicio, el mecanismo que orienta las reformas curriculares en las universidades mexicanas en la década pasada se articula en torno a la flexibilidad curricular y al desarrollo de habilidades profesionales, en la lógica de dar respuesta a ámbitos de acción que permitan contender con los retos de la globalización. Esto da sentido a reorientar la formación profesional hacia el currículo flexible diseñado por competencias. Desde una perspectiva estrecha, se privilegiarán sólo los aprendizajes para desempeñarse en las nuevas organizaciones empresariales pero, desde una perspectiva de formación profesional más amplia, se debería garantizar el contacto con la realidad social, con impacto hacia la sociedad en su conjunto. Es así que si se habla de currículo innovador, se requerirá conjuntar cuestiones como las siguientes, que el lector verá después expresadas en los distintos apartados de este capítulo en los respectivos enfoques innovadores:

- Organizaciones curriculares flexibles y mixtas, entre asignaturas, módulos y proyectos.
- Desarrollo de diversos tipos de competencias.
- Prácticas y estancias profesionales con valor curricular, asociadas a la realidad y al logro de habilidades.
- Nuevas formas de asignar créditos a diversos contenidos y actividades, así como estrategias para el reconocimiento y la transferencia crediticia.
- Servicio social curricular.
- Desarrollo de una formación en servicio o en sitio (*in situ* o situada).
- Grupos de trabajo cuyo objetivo sea abordar procesos o problemas.

Resulta evidente que los puntos anteriores implican por necesidad una nueva concepción de estructura curricular, con cambios sustanciales en la lógica de organización y conformación de los mapas curriculares. No obstante, aquí se encuentra una importante tensión: si se analizan las ahora llamadas “mallas curriculares” resultantes de las recientes reformas curriculares, es evidente que la estructura y organización curricular, en prácticamente todos los niveles educativos, sigue

siendo fuertemente disciplinar, ya sea que se opte por asignaturas o por áreas de conocimiento. Y, a pesar de que en la última década se habla de la proliferación del currículo por competencias o por lo menos del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades específicas de dominio, la realidad es que la lógica imperante en el diseño del currículo sigue siendo la mirada positivista que conduce al recorte unidisciplinar en los cursos, no a la mirada inter ni transdisciplinar en las unidades o núcleos de dichas mallas curriculares. En algunos casos, se conforma una suerte de híbrido entre la estructura curricular disciplinar con la inclusión de cursos que siguen la lógica de los llamados contenidos o ejes transversales o de los enfoques del llamado currículo para aprender centrado en el alumno (Díaz-Barriga Arceo, 2010b; Díaz-Barriga y Barrón, 2012). Es así que un asunto pendiente sigue siendo el replanteamiento de la epistemología del conocimiento que subyace a la lógica del currículo y en esta dirección la “innovación” aún no ha cumplido su cometido.

### **La incorporación del enfoque por competencias**

En México el tema de las competencias tiene sus antecedentes en el período 1992-2001, esto puede encontrarse en los estados de conocimiento sobre investigación curricular de dicho periodo coordinado por Ángel Díaz-Barriga (2003), considerado como referente de lo que se denominó como Educación Basada en Competencias (EBC).

En efecto, la incorporación del enfoque por competencias en nuestro país data de finales del siglo pasado. Fueron las Instituciones de Educación Superior (IES) las que iniciaron su utilización en sus planes de estudios, ya que percibieron conveniente implementar en el aula un currículo basado en competencias (Moreno, 2009a). Posteriormente, los demás niveles educativos comenzaron una serie de reformas para incorporar las competencias a su currículo en diferentes momentos, así 2004 en educación preescolar, 2006 en educación secundaria, 2008 en educación básica y 2009 en educación media superior (Moreno, 2009a).

De este modo, el enfoque por competencias en la investigación curricular se ha convertido en un tema importante en el ámbito educativo nacional en la última década, debido a que fue durante ésta que se inició la incorporación del mismo enfoque a los diferentes niveles educativos, ya sea por necesidades de formación profesional o por reformas nacionales al currículo de cada nivel. Es

por eso que en este apartado se trata la generación de conocimiento que se ha dado sobre la incorporación del enfoque por competencias.

Para los fines de este apartado se divide en las siguientes tres secciones: (1) formación y práctica profesional por competencias, en el que se analiza la relación entre las competencias y la formación del alumnado; (2) diseño curricular por competencias, en el cual se describen las aplicaciones de la evaluación curricular por competencias; y, finalmente, (3) evaluación y competencias, el cual muestra los diferentes modelos de evaluación de aprendizaje por competencias y, finalmente, la evaluación curricular.

### *Formación y práctica profesional por competencias*

En el periodo 1992-2002 se encontraron diversos documentos acerca de la formación basada en competencias y la práctica profesional. Dichos escritos están relacionados con la formación de profesionales y tienen el propósito de cumplir con estándares de calidad, obtener la acreditación de programas educativos, certificación de las competencias de los estudiantes y vincular el currículo al contexto laboral; también se presentaron estudios realizados en el sector laboral y relacionados con el desarrollo de competencias en idiomas extranjeros y para enfrentar situaciones no previstas (Díaz-Barriga, 2003).

En esta década, el enfoque de competencias ha cobrado gran importancia en nuestro país. En educación básica y educación media superior se ha impulsado este enfoque como resultado de las reformas educativas que se han implementado, mientras que en el nivel superior el enfoque por competencias se ha promovido mediante la implementación de modelos educativos y académicos propios. Estas diferencias se deben a la autonomía de la que gozan las IES que en este caso se traduce a decidir el momento y el enfoque de las competencias por utilizar.

La educación básica, conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, tiene la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: la primera para la vida social y personal, y, la segunda, para la cultura (académicas). Entre las competencias genéricas para la vida social y personal se encuentran la tolerancia, la comunicación, la honradez, el entusiasmo, la autoestima, la responsabilidad, la iniciativa y la perseverancia; mientras que entre las competencias para la cultura se encuentran las que

guardan relación con la lectura y escritura, las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas y al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología, así como al dominio de lenguas extranjeras (Díaz-Barriga, 2006a).

En cuanto a la toma de decisiones sobre el currículo de la educación básica, Coll (2006) opina que dicha toma de decisiones no se debe hacer como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas, también se debe tomar en cuenta a la familia, el grupo de iguales y el entorno comunitario inmediato del alumnado con el propósito de evitar la sobrecarga de los currículos y el elevado riesgo de fracaso de las instituciones escolares.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2006a) el enfoque de competencias ha tenido impacto en el ámbito de la educación superior mediante la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores, etcétera) con este enfoque, debido a que es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto para su vida profesional. Esto ha llevado a las IES a una regeneración de los modelos educativos y curriculares.

En este sentido, Moreno (2010b) considera que esto se hace evidente si se analiza el amplio vocabulario que se ha comenzado a utilizar para tratar de nombrar y hacer énfasis sobre los nuevos cambios que han ocurrido, ejemplo de estos nombres son: modelo educativo centrado en el aprendizaje, modelo curricular flexible o semiflexible, modelo basado en competencias profesionales, entre otros. No obstante la diversidad de términos empleados, como señala el mismo autor, es claro que el nuevo currículo universitario que se desarrolla en el país se centra en comprender de manera diferente las formas de enseñanza y aprendizaje.

Por tal motivo, la educación en el nivel superior, requiere una nueva forma de organización escolar, que mejore e incremente las condiciones para una mejora de la enseñanza y el aprendizaje, tomando en cuenta espacios, recursos, actores educativos, evaluación, tutoría y gestión (Moreno, 2010b). Es decir, las IES requieren una conceptualización distinta de los procesos que han funcionado en este nivel educativo.

Por otro lado, el enfoque de competencias ha tenido impacto en la formación laboral del técnico medio, debido a la necesidad de contar con un instrumento susceptible de ser utilizado para la certificación de sus destrezas (Díaz-Barriga, 2006a). Un ejemplo de ello lo constituyen las Universidades Tecnológicas (UT), las cuales fueron creadas en México, en 1991 (Silva, 2008).

En México, respecto a la formación y capacitación existe un organismo denominado Consejo de Normalización de Competencias Laborales (Conocer), el cual está integrado por representantes de diversos sectores económicos y empresariales de nuestro país. El papel de Conocer es aplicar modelos de formación y certificación para mejorar la capacidad laboral del trabajador (Estévez, Acedo, Bojórquez *et al.* 2003).

No obstante lo anterior, se debe tener en cuenta lo que Coll (2006) considera al afirmar que no es posible enseñar a los niños y jóvenes todo lo que nos interesaría aprendiesen, ya que hasta en lo básico a saber existe lo imprescindible y lo deseable. Esta dificultad de las instituciones en el nivel básico, para determinar en sus currículos basados en competencia qué tanto deben aprender los estudiantes en la escuela, también se puede extrapolar en el nivel superior.

En opinión de diversos autores ningún contenido escolar tiene sentido si no es aprendido en un contexto de la vida real, esto lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado y basado en problemas (Díaz-Barriga Arceo, 2006). De tal manera que la escuela en sí misma se vuelve un suplemento entre otros tantos en la vida del estudiante que contribuye al desarrollo de las competencias. Es decir, la escuela se convierte en un sitio, si es que tiene que serlo, de consulta y evaluación.

Sin embargo, no todo lo que se enseña y aprende de una disciplina en un ambiente escolar puede ser abordado desde el enfoque por competencias. Las disciplinas forman también aprendizajes básicos imprescindibles que deben ser aprendidos en la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina, tal es el caso de las matemáticas. En otras palabras, no se aprende únicamente de manera autodidacta y en ambientes reales, también se requiere supervisión del profesor en la realización de tareas que permitan adquirir competencias.

Si consideramos que desarrollar una competencia involucra hacer “tareas”, entonces enseñar en términos de competencia implicará que para adquirirla, los alumnos deben desarrollar tareas (De los Heros, 2009). Las tareas se refieren a las actividades en las cuales el profesor debe enseñar a resolverlas (para ello, se requiere “movilizar” y adquirir recursos indispensables), de tal manera que se genere en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción. Es decir, responderse a sí mismo y a los demás qué lo llevó a tener éxito y qué puede mejorar la próxima ocasión cuando se encuentre ante un problema similar.

Por otra parte, Díaz-Barriga (2011) reconoce que todavía se carece de claridad sobre cómo debe llevarse a cabo un programa por competencias, ya que se debate entre tres posturas principales: (1) aquella que reconoce una estructura básica de las competencias, (2) otra más cercana a la visión laboral o conductual, y (3) una perspectiva mixta.

La primera postura, aquella que reconoce una estructura básica de las competencias, se centra en reconocer la parte procesual de una competencia, es decir, investigar la evolución de un saber novato a un saber experto. Esta postura observa el proceso de desarrollo por el cual atraviesa el alumno a fin de lograr demostrar que domina una competencia. De este modo, la calificación que se le asigna al estudiante se obtiene de informes de desarrollo cognitivo y procesal.

La segunda postura, más cercana a la visión laboral o conductual, se centra en identificar aquello que se espera realice un profesional como producto de un proceso de formación. Así, los grandes comportamientos que debe realizar el aprendiz se analizan y descomponen en pequeñas actividades que debe lograr. Por tal motivo, los planes se deben componer de pequeños desempeños que deben realizar los estudiantes hasta adquirir la competencia esperada.

Finalmente, la tercera postura, la perspectiva mixta, se caracteriza por incluir sin reflexionar sobre los elementos de cada una de las diferentes posturas. De esta manera, como menciona Díaz-Barriga es una postura riesgosa porque “se mantienen los elementos que ya estaban abandonados en el debate pedagógico” (2011: 20). Es decir, se comienza a perder límites entre lo que es un objetivo conductual y una competencia, bajo el propósito de lograr un programa de este tipo.

Por otro lado, en cuanto a cómo incorporar las competencias al aula, son pocos los autores en el país que han abordado el tema en los últimos años. Esto se debe a que regularmente en las reformas educativas se considera que la implementación en el aula de los cambios educativos es responsabilidad del maestro (Díaz-Barriga Arceo, 2010a).

El problema de la innovación curricular y el papel del docente en estos cambios ha sido ampliamente tratado por Frida Díaz-Barriga Arceo (2010, 2012), quien asegura en ambos textos que la falta de involucramiento de los diferentes participantes del fenómeno escolar en las estrategias de innovación curricular entorpecen la incorporación de las reformas al aula, ya que el profesor y los otros actores de la institución no terminan por convencerse y muchas veces entender qué cambios son imprescindibles y cuáles cambios son deseables de la moda en turno.

Por tal motivo, la incorporación de las competencias en la formación y práctica profesional se dio en los diferentes currículos de los niveles educativos, sea como resultado de una reforma en los niveles básico y medio superior o una aceptación-imposición de cada una de las IES del país, adaptando modelos o enfoques novedosos que modificaron su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, todavía no existen consensos ni muchas publicaciones que ayuden a responder a preguntas que permitan comprender de qué manera se genera un programa basado en competencias y cómo se incorpora a la práctica en el aula.

De hecho muchos de los trabajos e investigaciones realizadas giran en torno al desarrollo e identificación de competencias. En cuanto a la identificación de competencias se encontraron trabajos de las carreras de ingeniería, odontología y agroalimentarias

Meza (2008) identificó las competencias o saberes que el sector empresarial mexicano requiere de los egresados universitarios considerando los estados de Puebla, Nuevo León, el Estado de México y el Distrito Federal. Encontró que las habilidades con mayor incidencia fueron trabajar bajo presión, trabajar en equipo, ejercer un liderazgo, tener facilidad de palabra, tener capacidad de negociación; mantener relaciones interpersonales positivas, tener capacidad de análisis y trabajar por resultados; mientras que las actitudes y valores de mayor incidencia fueron tener excelente presentación, poseer actitud de servicio, ser proactivos y ser responsables.

Córdova y Barrera (2009) encontraron que en los planes de estudio de carreras agroalimentarias de la Universidad de Guanajuato destacan las competencias genéricas de la habilidad numérica, el análisis, la síntesis y la evaluación; así como el compromiso y el respeto por el medio; el ser crítico y participativo; y la comunicación en un segundo idioma.

Martínez, Román y Toledo (2009) entrevistaron a personas que laboran en empresas de alta tecnología, a directores y profesores de ingeniería de la UABC en Mexicali y a funcionarios de gobierno del estado de Baja California. Encontraron que en las carreras de ingeniería la formación profesional pone énfasis en la resolución de problemas.

Sánchez, Moreno y Herrera (2009) encontraron que en la formación odontológica como la práctica profesional del cirujano dentista las competencias generales que tienen relación directa con el trabajo práctico de los egresados fueron: los conocimientos prácticos, en grado alto de formación y la capacidad para el trabajo clínico. En términos generales las competencias profesionales de

mayor relevancia fueron: las técnicas, interpersonales, las ético normativas, las conceptuales y para la resolución de problemas.

En cuanto a la identificación de competencias para posgrado, González, Hipólito y Ramírez (2009) analizaron las competencias desarrolladas por los estudiantes en ambientes virtuales, en cursos de posgrado en Educación. Encontrando que las competencias más utilizadas fueron el uso de la tecnología y la resolución de problemas en entornos profesionales.

Mendoza y Jiménez (2009) al realizar un análisis comparativo entre las competencias que los egresados consideraban como adquiridas en la formación profesional en los estudios de maestría y la importancia que les asignaban en el desempeño de su campo laboral, encontraron que los egresados asignan mayor importancia y desarrollo a las competencias genéricas y específicas orientadas a la profesionalización que a las de investigación.

Por otra parte, respecto a las competencias para la docencia, Cruz (2009) reportó que las competencias generales necesarias para el área de docencia fueron tener facilidad de palabra, apertura y empatía y, las específicas van de acuerdo con el nivel educativo dentro del cual se va a desarrollar, para el área de capacitación; mientras que Osorio y Báez (2009) analizaron una base de datos de 1973 académicos encuestados mediante el proyecto “Reconfiguración de la Profesión Académica en México”. Encontraron que en México existe una mayoría de académicos habilitados, que desarrollan buenas prácticas de enseñanza, orientadas hacia el paradigma centrado en el aprendizaje y que participan activamente en la elaboración de programas educativos. Además, identificaron que las prácticas menos desarrolladas en el nivel de educación superior fueron las que se orientan al fomento de la interdisciplinariedad, el trabajo práctico y el colaborativo.

En cuanto al desarrollo de competencias se encontraron los trabajos de Juárez (2009), Ayón y Vera (2009) y Piña (2009) los cuales se describen a continuación:

Juárez (2009) recolectó la opinión de expertos en industrias procesadoras de alimentos del área de influencia (Puebla y Tlaxcala) para determinar el nivel de las competencias que poseen los egresados de la Licenciatura en Ingeniería de Alimentos del Instituto Tecnológico del Altiplano de Tlaxcala. Encontró que fueron muy importantes las competencias genéricas de aplicar los conocimientos en la práctica, tomar decisiones, trabajo en equipo, formular y gestionar proyectos y tener compromiso ético y compromiso con la calidad.

Ayón y Vera (2009) encuestaron a estudiantes de tres instituciones de Educación Superior del estado de Sonora para conocer su percepción acerca del

grado de importancia y realización de 27 competencias generales relacionadas con procesos de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico e internacional y habilidades interpersonales. Las competencias que consideraron más importantes fueron aprender y actualizarse, trabajo en equipo y compromiso con la calidad; mientras que las competencias más realizadas fueron compromiso ético, compromiso con la calidad y toma de decisiones. Las competencias que consideraron como menos importante y que menos realizan fueron trabajar en contextos internacionales y la competencia de abstracción, análisis y síntesis.

Piña (2009) indagó por medio de los actores del proceso educativo la forma como se desencadena este proceso de construcción en los espacios de práctica hospitalaria. Encontró que la construcción de las competencias obstétricas en los alumnos de la licenciatura en enfermería y obstetricia, si bien depende de la inmersión de ellos en los hospitales, en tanto los coloca en la posibilidad de enfrentar una gama diversa de situaciones clínicas que los mueve a recurrir a sus conocimientos de obstetricia y a la posibilidad de ejercitar procedimientos cuyo dominio es indispensable en el ejercicio de esta área.

### *Diseño curricular por competencias*

El diseño curricular por competencias constituye una expresión contemporánea de la estrategia de elaboración curricular formulada por Tyler en 1949, varias coincidencias entre ambos planteamientos permiten realizar esta afirmación (Díaz-Barriga, 2009).

En opinión de Ángel Díaz-Barriga (2006), los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer el error de enunciar las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y elaboran dichos planes con la orientación hacia el logro de calidad con base en un modelo constructivista.

En México, desde inicios del periodo 2003-2012, en el nivel básico y medio superior la práctica de diseño curricular según Díaz-Barriga (2012) ha sido una práctica centralizada y poco participativa, en la cual los directivos, profesores y alumno poco se ven involucrados en su desarrollo. No obstante, recientemente esto se ha ido modificando y la comunidad educativa tiene un poco más de participación.

En opinión de A. Díaz-Barriga (2006) existe el riesgo que los planes de estudio que se están diseñando por competencias se estuvieran diseñando bajo la teoría de formulación de planes de estudio por objetivos de comportamiento. En el caso de México se tiende a seguir de manera tácita el establecimiento de competencias en función de una especie de “análisis de tareas”, o la entrega de listas de actividades, tipo listas de cotejo para que los empleadores determinen el grado de importancia laboral que tiene cada una de estas acciones.

En el proceso de construcción de los planes de estudio, en opinión de A. Díaz-Barriga (2006) se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas, lo que adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Para la construcción de planes de estudios por competencias se pueden derivar dos opciones: el enfoque integral por competencias, en el cual se busca transitar a una construcción por demostración de competencias, para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias; y el enfoque de competencias vinculado con otras perspectivas (mixta), en la que la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. La primera sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la segunda reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etcétera) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido (Díaz-Barriga, 2006).

La construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior. Así se puede determinar, por ejemplo, la habilidad del médico para resolver problemas clínicos de diversa índole, la capacidad de un arquitecto para diseñar un complejo hospitalario, etcétera. La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva. Sin embargo, su grado de gene-

ralidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio.

Otra alternativa para realizar la construcción de un plan de estudios desde un enfoque funcionalista es el Método de Desarrollo de un *Curriculum* (DACUM) y el análisis funcional.

Por otra parte, Tobón, Pimienta y García (2010) señalan que en el enfoque socioformativo el modelo de diseño curricular se denomina Gestión sistémica de la Formación por Competencias (Gesfoc) el cual comprende diez procesos académicos (liderazgo y trabajo en equipo; modelo educativo; estructura curricular; políticas de gestión académica; espacios formativos; gestión del talento humano; gestión de recursos; prácticas docentes; proceso de ingreso; evaluación de entrada; y, finalmente, proceso de salida), cada uno de los cuales posee sus respectivos criterios, procesos de ejecución y evaluación.

En el modelo de competencias propuesto por estos autores, las secuencias didácticas son entendidas como metodologías fundamentales para mediar el proceso de aprendizaje del alumno. De este modo, las definen como la articulación de actividades de aprendizaje y evaluación, las cuales orientadas por un docente, tienen la finalidad de lograr ciertas metas educativas. Un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta, continúan los mismos autores, es que la secuencia didáctica, en este enfoque, no tienen el fin de que los alumnos aprendan ciertos contenidos, ya que la meta principal es que aprenda a desenvolverse en la vida real empleando sus diferentes saberes.

De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010) los principales componentes de una secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socioformativo son: la situación problemática; competencia a formar; actividades de aprendizaje y evaluación; recursos; y, finalmente, el proceso metacognitivo.

Martínez, McDonald y García (2009) con base en las ideas de Barrón Tirado (2000) indican algunos aspectos a considerar para la construcción de planes de estudios por competencias, estos son: la forma de aprender, conocimiento acordes a los problemas, evitar la organización por disciplinas o especialidades, formación individualizada por módulos, flexibilidad del currículo e implementar esquemas de capacitación y educación a lo largo de la vida.

Estévez, Acedo, Bojórquez *et al.* (2003) compararon el currículo real y el formal del Programa Supérate de la Universidad del Noroeste, diseñado según el modelo de competencias laborales y dirigido a población adulta económicamente activa, concluyendo que los profesores mostraron mayor actualización

que los estudiantes en tópicos disciplinares; sin embargo, carecen de las estrategias didácticas adecuadas para impactar en el aprendizaje de los estudiantes. Además, docentes y estudiantes desconocen el modelo de competencias y no se aplica un examen diagnóstico para detectar el nivel de competencias al ingreso, lo cual indica que el currículo formal se encuentra alejado del currículo real.

### *Competencias y evaluación*

La evaluación constituye uno de los principales problemas de la EBC, en cuanto a la valoración del individuo y la determinación de la calidad del programa de estudios. En la opinión de De la Orden (2011), el problema para la evaluación de las competencias deriva de la complejidad del objeto de evaluación, es decir de las competencias, cualquiera que sea la concepción o definición que se adopte de ellas como base; aunque evidentemente existen diferencias en las exigencias evaluativas entre las competencias definidas, por un lado, como desempeño de funciones y, por otro, como combinaciones de conocimientos y destrezas.

En efecto, la evaluación global de una competencia resulta mucho más compleja que la simple medida de conocimientos y destrezas básicas, pero constituye la única forma válida de hacerlo. A pesar de que dada su complejidad es difícil afirmar en qué momento un sujeto ha alcanzado el nivel de desarrollo deseable de una competencia, sin embargo es relativamente más fácil afirmar cuando el sujeto no ha alcanzado el nivel de desempeño aceptado.

Además, el dominio de una competencia se manifiesta en el desempeño de la función o rol correspondiente y, en consecuencia, sólo puede ser constatado y confirmado contrastando el éxito de dicho desempeño con un criterio previamente establecido. Por tanto, en la EBC, el principal indicador del éxito educativo de los alumnos es el conjunto de actividades y logros que caracteriza un desempeño eficiente de la función o rol para la que están siendo preparados.

De la Orden (2011), desde una perspectiva pragmática, propone esquemáticamente los siguientes pasos pertinentes en la planificación y diseño de la evaluación de competencias como desempeño exitoso de funciones o roles: 1) Analizar los roles y funciones generales y específicas a desempeñar; 2) Definir operacionalmente las competencias deseadas como resultados o productos de la intervención educativa.

La evaluación de la realización del alumno requiere procedimientos de puntuación cuidadosamente diseñados de acuerdo con la naturaleza de las tareas, destrezas y conocimientos que se trata de medir. Los procedimientos deben basarse en juicios de expertos, ya que las respuestas del estudiante son valoradas de acuerdo con criterios predeterminados. Entonces, es absolutamente necesario definir con precisión y claridad los procedimientos para que puedan derivarse interpretaciones válidas de las puntuaciones asignadas.

Por su parte, Frida Díaz-Barriga Arceo (2006) menciona que para la realización de una evaluación auténtica debe existir una valoración de aprendizaje contextualizados, es decir, solicitar a los aprendices que resuelvan tareas complejas y auténticas, que les permita utilizar sus conocimientos previos y los recientes, así como poner en práctica su capacidad para solucionar problemas en situaciones reales considerando lo que se hace. Esta autora señala que evaluar significa valorar lo que se hace y entender el desempeño en un contexto y situación determinados. Además, para ella la evaluación auténtica es una evaluación de proceso y formativa, implicando la autoevaluación del estudiante con el propósito de desarrollar la capacidad de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje.

Las cuatro características que hacen que una evaluación sea auténtica son: 1) ser elaborada para valorar el desempeño real en el campo en cuestión; 2) utilizar criterios para apreciar los aspectos esenciales en diferentes niveles; 3) la autoevaluación tiene un papel esencial; y, finalmente, los estudiantes deben compartir y discutir públicamente lo que aprendieron y generaron (Darling-Hammond, Aness y Falk, 1995 citado en F. Díaz-Barriga, 2006).

Tobón, Pimienta y García (2010), en contraposición con lo anterior, emplean el concepto evaluación de las competencias y lo definen como la determinación de los logros y los aspectos a mejorar de una persona respecto a cierta competencia, con base en criterios acordados y evidencias pertinentes del desempeño de esa persona en el momento de realizar actividades de análisis y resolución de problemas del contexto.

A partir de lo anterior, estos autores proponen una metodología general de evaluación de las competencias a la que denominan método matricial complejo. Esta metodología comprende nueve aspectos: 1) identificar y comprender la competencia que se pretende evaluar; 2) el proceso de evaluación a llevar a cabo; 3) los criterios; 4) las evidencias; 5) los indicadores por nivel de dominio; 6) la ponderación y el puntaje, 7) los criterios e indicadores obligatorios para acreditar una competencia; 8) la recomendaciones de evaluación y 9) la retroalimentación.

Siguiendo con el enfoque anterior, se puede distinguir que Tobón, Pimienta y García (2010) hacen énfasis en las actividades de aprendizaje y el proceso evaluativo, en el que el papel de la enseñanza es más de mediación que de instrucción. Así, la determinación de cómo se va evaluar el aprendizaje del alumno precede a la planificación de enseñanza; es decir, se comienza el diseño reconociendo cómo se va evaluar la competencia. En cambio, en la evaluación auténtica se puede reconocer que la enseñanza y la evaluación van a la par, quedando imperceptibles una de otra.

Las estrategias de evaluación que son frecuentemente mencionadas en la literatura para la evaluación de competencias son las rúbricas y el portafolio de evidencias, entre otros (Díaz-Barriga, 2006; Gómez, Tablas y López, 2009; Tobón, Pimienta y García, 2010).

En la evaluación de realizaciones se emplean con mucha frecuencia las rúbricas de puntuación para valorar el nivel adquirido por los alumnos en una destreza. La rúbrica es simplemente una escala de puntuación que califica la realización de acuerdo con un conjunto de criterios específicos para la tarea que se evalúa (De la Orden, 2011).

En opinión de Díaz-Barriga Arceo (2005) la rúbrica es una guía o una escala de evaluación caracterizada por poseer una descripción de diferentes niveles progresivos de dominio, los cuales muestran el desempeño de una persona, desde incipiente hasta experto, en un proceso o producto determinado. Esta autora considera que la rúbrica es un instrumento de evaluación auténtica, debido a que permiten medir el trabajo del alumno de acuerdo con criterios de la vida real. Además, menciona que el uso de este instrumento implica ejercicios de reflexión y autoevaluación por parte del alumno.

Con base en la revisión de diversos autores, Frida Díaz-Barriga Arceo (2006) elabora una propuesta para la elaboración y calificación de rúbricas, la cual se sostiene en una serie de ocho pasos que no necesariamente debe ser tomada de manera lineal: determinar las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos; examinar modelos; seleccionar los criterios de evaluación; articular los distintos grados de calidad; compartir y validar la rúbrica con los estudiantes; utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares; evaluar la producción final; y, finalmente, conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los estudiantes.

Por su parte Gómez, Tablas y López (2009) mencionan que las rúbricas se ubican en cuatro niveles dentro de un continuo: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente. En cada competencia, se registran los aspectos o características que se requieren mejorar. Además se caracterizan por tener la potencialidad de utilizarse como una autoevaluación y contrastarla con la evaluación de otros. Se pueden usar rúbricas holísticas o analíticas. En las primeras, no se establecen niveles de realización para cada criterio, sino que se valora la realización, como un todo, con múltiples criterios; en las segundas, se articulan niveles de realización para cada uno.

Otra estrategia frecuentemente reconocida en la literatura es el portafolio de evidencias. Tobón, Pimienta y García (2010) definen de manera sencilla este instrumento como una hoja de ruta; es decir, como una descripción sobre cómo se producen los procesos de enseñanza–aprendizaje. Estos autores consideran, basándose en las ideas de Agra, Gewerc y Montero (2003) que los procesos que refleja el portafolio son los siguientes: el interés por la evolución de un proceso de aprendizaje; el estímulo de la experimentación, la reflexión y la investigación; el diálogo con los problemas, los logros, los temas, los momentos clave del proceso de aprendizaje; y, finalmente, el reflejo de los puntos de vista personales de los protagonistas.

Tobón, Pimienta y García (2010) consideran que la estructura del portafolio debe contener al menos los siguientes apartados: guía o índice de contenidos; apartados introductorios; temas centrales; y, finalmente, apartado de clausura. Además, recomiendan para evitar caer en un excesivo mecanicismo del uso de portafolio, que el profesor comprenda que el portafolio de evidencias es del alumno y su proceso de aprendizaje; y, también, en consecuencia, cada estudiante recogerá en él las evidencias que considere significativas y pertinentes para evidenciar su aprendizaje.

Por su parte, Frida Díaz-Barriga Arceo (2006), basándose en Airasian (2001), Arends (2004) y MacKeachie (1999), define el portafolio como el conjunto seleccionado de trabajos académicos que los alumnos realizan durante un curso. Cabe señalar que para esta autora el portafolio no es una colección de productos al azar, al contrario se pretende que muestre una progresión del alumno sobre el estado de sus aprendizajes en un determinado momento. De este modo permite identificar los avances de los alumnos en la adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes, tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

El portafolio de tareas, desde esta perspectiva, se comprende como una estrategia de evaluación de aprendizajes muy útil y auténtica, porque permite: supervisar el desarrollo del aula en el ciclo educativo; que los alumnos realicen una autoevaluación de su trabajo, sus logros y deficiencia; verificar la utilidad del currículo planteado en el curso; realizar cambios pertinentes al currículo; utilizar diferentes instrumentos para la medición de los avances del alumno; y, finalmente, realizar una ponderación entre el aspecto cuantitativo y cualitativo de la evaluación de aprendizajes (Díaz-Barriga Arceo, 2006).

Por otra parte, los esfuerzos que se han realizado sobre la evaluación curricular de programas de estudios basados en competencia son recientes, en parte porque todavía se sigue socializando con la comunidad en general sobre el tema y, también, porque se sigue discutiendo sobre el diseño curricular por competencias en las diferentes niveles educativos. No obstante, son significativos los trabajos en educación preescolar de Martínez y Rochera (2010), así como los de Farfán *et al.* (2010); López, Pérez y Gonzalo (2009), y Rodríguez, Coral, Fregoso y otros (2009) que utilizan diferentes modelos para la evaluación curricular.

Martínez y Rochera (2010) aplicaron un modelo con cuatro dimensiones: 1) enfoque evaluativo, 2) programa de evaluación, 3) situaciones de evaluación y 4) tareas de evaluación, para analizar una secuencia didáctica de una profesora y 15 alumnos de preescolar III. Los resultados muestran tres núcleos de mejora —relacionados con las actividades y momentos evaluativos— para hacer frente a los retos de la evaluación de competencias en este nivel. Se concluye que para continuar impulsando el cambio educativo es necesario incidir en la formación continua del profesorado, considerando la interrelación entre el pensamiento docente y la práctica educativa implementada.

En conclusión, los autores anteriores, señalan que adoptar un enfoque de evaluación de competencias en la educación preescolar significa, entre otros aspectos, valorar los aprendizajes de los alumnos: a) comprobando su uso y la funcionalidad de los aprendizajes sin separarlos de su aplicación, b) colocando el acento en la integración de los diferentes tipos de contenidos —conocimientos, habilidades, actitudes, valores— que movilizan las competencias, c) promoviendo la autorregulación, y d) incluyendo los contextos relevantes y auténticos en los que se activan y utilizan las competencias.

Farfán *et al.* (2010) elaboraron una guía para facilitar el proceso de evaluación del desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. El proceso está compuesto de ocho etapas: 1) planeación del proceso de evalua-

ción, 2) difusión y sensibilización, 3) inducción y organización de las tareas en los comités, 4) ejecución y operación del proyecto de evaluación, 5) sistematización de la información, 6) análisis y discusión de la información, 7) elaboración del informe final y 8) retroalimentación y propuesta de mejora.

López, Pérez y Gonzalo (2009) evaluaron el modelo curricular por competencias profesionales integradas implementado a partir del 2000 en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, en los programas educativos de pregrado (cinco licenciaturas: medicina, enfermería, cirujano dentista, cultura física y deportes, y nutrición; así como los programas de técnico superior universitario) del CUCS-UDG. Los resultados permiten no sólo identificar problemas y presentar propuestas de mejora, sino que, además, permiten dar cuenta de los objetivos planteados en el proyecto inicial así como de las preguntas centrales.

Los mismos autores para evaluar los currículos de cinco planes de estudio de licenciatura realizaron las siguientes etapas: planeación del proyecto de evaluación, difusión y sensibilización, inducción y organización de tareas, ejecución y operación del proyecto de evaluación, sistematización de la información, análisis y discusión de la información, informe y difusión de los resultados, y retroalimentación y propuestas de mejora.

Rodríguez, Coral, Fregoso *et al.* (2009) realizaron la evaluación de un currículo con base en el modelo de De la Orden que considera los siguientes tres componentes: 1) expectativas y necesidades sociales, 2) metas y objetivos de los planes de estudio en desarrollo, 3) productos del desarrollo y operaciones de los planes de estudio. Además, señalan los autores, una serie de indicadores por cada componente.

## Flexibilidad y formación profesional

En América Latina, la flexibilidad curricular se presentó en la década de 1990 como un tema novedoso que intentaba dar respuestas específicas a la problemática de la educación superior, particularmente en esta era de la apertura de las economías, de las vertiginosas mutaciones de las tecnologías, de las nuevas formas de organización del trabajo, de la presión demográfica, específicamente la relacionada con la transición y, en conjunto, de las transformaciones que se presentan en prácticamente todos los órdenes sociales.

La flexibilidad curricular dentro de los establecimientos escolares, particularmente los de enseñanza superior, se convirtió en las últimas dos décadas en parte del discurso obligado en los foros internacionales (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, CEPAL), en los distintos espacios donde se analizaron las políticas públicas, así como en los diversos círculos académicos de investigación, de intervención y de gestión.

En este apartado se presenta un panorama general acerca de la flexibilidad en el trabajo, en tanto hecho económico concreto, a partir del cual se fundamenta la flexibilidad curricular. Se arguye que la lógica económica de la flexibilidad se ha trasladado de manera casi íntegra al mundo de la escuela con las intencionalidades y los marcos referenciales de tal lógica. En una segunda parte, se analizan las características de la flexibilidad en los establecimientos escolares y sus implicaciones académicas, de gestión y de administración. Finalmente, se plantean algunas consideraciones críticas para la implantación de la propuesta de flexibilización curricular en el contexto de las IES mexicanas.

### *Flexibilidad y organización del trabajo*

La flexibilidad es un fenómeno incluyente dentro de un proceso más amplio y de más largo alcance: la reestructuración económica. Este proceso ha sido alentado, al menos en América Latina, con la apertura de las economías y, sobre todo, desde el momento en que los Estados han venido aplicando a estas últimas un conjunto de políticas de ajuste y de reformas estructurales (De la Garza, 1996 y 1997). La flexibilidad de la fuerza de trabajo se identificó como una necesidad de las economías, particularmente de los países desarrollados desde la década de 1970 del siglo pasado.

La flexibilidad del trabajo es un concepto polisémico que tiene tras de sí varios significados y contenidos dependiendo de la teoría que lo sustente, por lo que se puede hablar de la flexibilidad según la teoría neoclásica, según las teorías posfordistas (las regulacionistas, las de especialización flexible y las neoschumpeterianas) y según las de la nueva ola de la gerencia (De la Garza, 1997).

Para nuestros propósitos nos interesa centrarnos en las teorías posfordistas y gerenciales que avalan la flexibilidad del trabajo. De acuerdo con los posfordistas, se asume que ha llegado a su fin el paradigma de la producción en masa

o a gran escala y que en la actualidad se está arribando a un nuevo paradigma productivo en el cual destacan las estrategias de flexibilidad y calidad, que posibilitan niveles de productividad y competitividad para enfrentar la apertura de los mercados. Los defensores de la teoría de la especialización flexible consideran que con el hiperdesarrollo de las tecnologías, especialmente las que contribuyen a la automatización programable de los procesos productivos, se está en condiciones de pasar de la economía de escala a una economía que ofrezca más variedad de productos al cliente, con los requisitos de calidad que se exige; el trabajador en una economía de variedad debe tener mayor capacidad de adaptación, de rotación y, en conjunto, de flexibilidad a distintos puestos y funciones de trabajo, lo que en el argot se denomina polivalencia; al mismo tiempo, requiere una mayor calificación para enfrentar con eficiencia los procesos automatizados; en contraste, el trabajador inmerso en la producción en masa está incorporado exclusivamente a puestos, rutinas y tareas de trabajo fijas y con pocos requisitos de calificación. Por lo tanto, una empresa que ofrece más variedad de productos o de servicios necesita reestructurar su organización en los rubros de flexibilidad organizacional, tecnológica y laboral (Coriat, 1988; Mertens, 1988).

De acuerdo con los principios de la especialización flexible, con este nuevo paradigma productivo se estaría modificando el contenido del trabajo, ya que la base tecnológica y la gestión administrativa de una economía de variedad necesitan mayor versatilidad y movilidad laboral. De esta manera, se estaría frente a la exigencia de redefinir el perfil profesional del trabajador que se requiere en esta época de reconversión económica y de internacionalización (Mertens y Palomares, 1987, 1989 y 1991).

Como podemos apreciar la flexibilidad, aunque es un fenómeno inmerso dentro de un proceso global de reconversión económica en la lógica de la globalización, se ha convertido en una estrategia clave de dicho proceso, por lo que no es posible visualizarla independientemente del marco general en que se aplica. En esa dirección, el traslado de la estrategia de flexibilidad al mundo de la educación superior conlleva propósitos adicionales. Mientras que la flexibilidad en el trabajo exige otros perfiles profesionales y nuevos contenidos en el trabajo, la flexibilidad en la educación, particularmente en el ámbito curricular, incorpora la necesidad de nuevos perfiles de egreso, en la que se destaca la versatilidad para enfrentar las demandas del mundo del trabajo: "...notamos (...), al menos a primera vista, un grado sorprendente de consenso en relación con las grandes tendencias curriculares deseables en la educación superior. Evidentemente las voces más francas afirman

que los graduados deberían adquirir competencias generales, deberían cultivar las capacidades sociales y de comunicación, deberían estar preparados para el empresario y, por último, deberían ser flexibles” (Teichler, 1998: 15).

Por lo anterior, las condiciones actuales del sector productivo y del mercado de trabajo, requieren de otros modelos de cualificación, diferentes a los clásicos, en la formación de los profesionales. Se trata de que dichas cualificaciones permitan que estos últimos se adapten a las nuevas condiciones del mercado de trabajo de forma más dinámica. A partir de ello emerge la necesidad de la polivalencia en la formación, lo que ha significado el desarrollo de competencias básicas que posibiliten a los individuos soportar los cambios coyunturales, así como tener capacidad de adaptación y actitud para el cambio permanente. Estos tres elementos, “polivalencia, flexibilidad y cambio permanente”, signan las políticas educativas y paulatinamente se han incorporado a las instituciones educativas, a los *currícula*, a la estructura de los ciclos y a los modelos de gestión de la administración. (Martínez, Román y Toledo, 2009 y Pedroza, 2004).

Por consecuencia, la modalidad de currículo flexible, que data de la década de 1960, acentúa el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de habilidades para el trabajo. Así como la flexibilidad en el trabajo tiene diversos enfoques, asimismo la flexibilidad curricular presenta una gama de posturas teóricas y de significados por lo que no existe un modelo único de currículo flexible (Díaz-Barriga Arceo, 2003; Barrón e Ysunza, 2003 y Martínez, 2004a y b).

En el estado de conocimiento anterior, Díaz-Barriga Arceo y Lugo (2003) identificaban características tanto académicas como administrativas inmersas en todas las propuestas de currículo flexible. La flexibilidad no solamente queda circunscrita a una oferta diversa de cursos y horarios sino también puede ser entendida como nuevas formas de organización académica, prácticas pedagógicas y nuevas formas administrativas y de gestión (Carbajal, 2009)

Con relación al ámbito académico se puede identificar en este periodo 2002-2012 una gama de posibilidades tales como:

- La organización curricular basada en un sistema de transferencia de créditos, la flexibilidad curricular ofrece diversas rutas de formación profesional, mediante el sistema de créditos, permitiendo así la movilidad universitaria, la incorporación de diferentes modalidades educativas y estrategias para el aprendizaje autónomo. (Tamayo, 2002; SEP-ANUIES, 2007; Sánchez y Martínez, 2011; Martínez 2009 y Bellido, 2011)

- La estructuración de diversas etapas y bloques, así como la posibilidad de elegir asignaturas equivalentes con otros planes de estudios entre un amplio menú de cursos según sus intereses y posibilidades, construyendo un trayecto personalizado, tanto en instituciones nacionales como internacionales. Martínez (2009); Pedroza (2004); Barrón (2005a); Bellido (2011); Angulo y Orozco (2004)
- Combinación de determinado porcentaje o proporción de obligatoriedad y opcionalidad entre los cursos curriculares, lo que permite que las instituciones definan sus “sellos curriculares” o introduzcan la lógica del área mayor o principal (*major*) y las áreas menores o secundarias (*minor*) propia de los planes de estudio de diversas instituciones norteamericanas. (Murguía, Villanueva y Barón, 2009 y Salazar y Ramírez, 2009).
- Considerar un trayecto flexible en la formación del alumno: no existe seriación en los cursos ni límites temporales rígidos, sino acumulación por créditos. (Pedroza, 2004; Serrano, 2002 y Martínez, 2009)
- Revalidación de estudios con otras instituciones educativas, lo que permite una visión interdisciplinar en la formación y da apertura a la posibilidad del tránsito interinstitucional del alumno, quien puede tomar cursos no sólo en su institución de origen, sino en otras, nacionales o internacionales (López y Sánchez, 2009; Chávez, 2004 y Silva, 2009)
- Amplio margen de libertad en la elección de contenidos y formas de enseñanza para el diseñador del currículo y para el enseñante, lo que implica una reducción sustancial o incluso la eliminación del currículo obligatorio o prescrito. (Pons, 2004 y Barrón, 2011)
- Áreas de pre-especialización en los últimos semestres de acuerdo con la demandas del mercado ocupacional, basado en las habilidades cambiantes de una profesión, como reconocimiento académico de actividades formativas desempeñadas en el ámbito profesional, flexibilización de las materias que tienen como finalidad vincularse al medio. (Pedroza, 2004; Díaz Villa, 2005; BUAP, 2012; Miranda, Medina, Espinoza y Moreno, 2005; Ysunza, 2010; Valle, 2011, Barrón y Gómez, 2004; UAEMOR, UADY, UAEMEX, UACM)
- Atender la calidad, equidad y eficiencia de la educación. En cuanto a la calidad: homologación internacional, movilidad de estudiantes al interior y entre sistemas nacionales e internacionales, innovando los métodos de enseñanza y aprendizaje, la acreditación de programas educativos, reorientar la matrícula por áreas del conocimiento, diversificar las opciones de

estudio, evitar limitarse al dominio cognoscitivo de las disciplinas, adquisición de conocimientos prácticos. En cuanto a la equidad: diversificar las modalidades de educación atender la creciente demanda de estudios, mejorar los índices de eficiencia terminal, tanto por egreso como por titulación, mejorar las condiciones financieras, esquemas para compartir instalaciones por cuerpos académicos, uso más eficiente de los tiempos, recursos y espacios, aprovechar al máximo las posibilidades de la tecnología educativa (Tamayo, 2002).

### *Actores y flexibilidad curricular*

A diferencia del informe anterior en el que las instituciones educativas se centraron en el diseño de propuestas curriculares flexibles, en el periodo 2002-2012 predomina el interés por dar cuenta, desde la perspectiva de los diferentes actores, acerca de las prácticas que se han propiciado desde su implantación. Esta inquietud podría inscribirse en lo que Ruiz (2001) denomina la lógica de consumo; este autor establece tres niveles de análisis curricular: 1) la lógica de construcción; 2) la lógica de traducción y 3) la lógica de consumo.

El primero comprende el estudio de las dimensiones formal y real del currículo, el segundo trata de caracterizar la lógica subyacente que permite *traducir* el conjunto de intereses, decisiones y visiones que sostiene la institución en torno a la formación profesional, tanto en el plano formal, como en el real, y finalmente la lógica de consumo se orienta a la caracterización de las formas como los profesores y alumnos interpretan al plan de estudios. En este nivel se pretende conocer la práctica del currículo y por tanto, penetra en la realidad curricular, buscando caracterizar la vida cotidiana que se gesta en el aula durante el seguimiento del plan de estudios (Bárcenas, 2010 y Bellido, 2011)

En el periodo 2002-2012 se realizaron una serie de investigaciones acerca de la opinión de los actores, docentes y alumnos, autoridades, diseñadores curriculares, sobre la puesta en marcha del currículo flexible en el marco de los planes de estudio en distintas profesiones, tales como: la licenciatura en biología, en computación, en educación, en enfermería, arquitectura y diseño textil, en docencia en el idioma inglés, en psicología, en artes plásticas, en letras, en contaduría, entre otras, en diferentes instituciones de educación superior públicas, como la UADY, UJAT, UAMEX, UAEM, UACM, UCOL, UV, UABC, BUAP, UAT, IPN, ENEO/UNAM, entre otras (Díaz-Barriga, Díaz-Barriga y Barrón,

2007; Barrón, Valenzuela y Ayala, 2011a y b; Vázquez, Barrón y Valenzuela, 2011; Díaz-Barriga, Martínez y Cruz, 2011; Díaz-Barriga, 2010a; Cedillo, 2011; Portillo y Contreras, 2007; Ordoñez, 2009; Aguilar y Aranda, 2009; Murguía, Villanueva y Barón, 2009).

Entre las investigaciones reportadas en esta temática se pueden identificar aquellas que dan cuenta de la opinión de los alumnos, quienes destacan la autonomía que les brinda los planes de estudio flexibles, visualizando el autoaprendizaje y la responsabilidad que conlleva. En el polo opuesto reconocen una serie de dificultades para la toma de decisiones sobre qué cursos elegir en cada ciclo escolar, así como insatisfacción con la oferta de asignaturas/talleres optativos y libres. También resulta un aspecto muy importante que hayan declarado no aprovechar la figura del tutor para orientar su trayectoria de formación. Los profesores consideran que los planes de estudio flexibles impulsan su compromiso y disposición para la formación de calidad de los estudiantes, al estar fundamentados en una necesidad imperante para la universidad y sus respectivas dependencias; lo que implica que utilicen pedagogías más activas. Por otro lado, los planes de estudio flexible les generan sentimientos de desconcierto y angustia, ya que fomentan el aislamiento entre profesores y estudiantes en el desarrollo de la formación. Es importante enfatizar que los profesores están en desacuerdo en que los planes de estudio flexibles estén posibilitando la movilidad de profesores a otras universidades del país o extranjeras e incluso a otras facultades de la UADY (Caamal y Canto, 2009)

Se puede identificar una falta de comprensión teórico-conceptual y de apropiación de las innovaciones por parte de un buen número de la planta docente, sobre todo de aquellos contratados sólo por pocas horas, que no han podido involucrarse en los procesos colegiados de formación o participación en la elaboración de programas. Una nueva tensión parece añadirse a este panorama, la adopción del modelo de competencias, tanto en el esquema de formación docente, como en la formación de los estudiantes de las distintas licenciaturas. Los docentes consideran que no se dispone de la infraestructura apropiada o de las condiciones para asegurar el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas; un factor de resistencia ha consistido en la diversificación de roles y carga académica, que trastoca su situación laboral (Díaz-Barriga, Martínez y Cruz, 2011).

En otro estudio realizado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se reconoce que la institución ha avanzando hacia planteamientos

curriculares más flexibles y dinámicos y que desde la percepción de los académicos y estudiantes, dichas modificaciones han beneficiado a la comunidad y a la formación de los futuros profesionistas (Vázquez, Barrón y Valenzuela, 2011).

Desde la década de 1990 en la UABC, se informó a la comunidad acerca del cambio curricular, lo que llevaba consigo otras responsabilidades, la primera era justificar el cambio de modelo y la segunda diseñar estrategias de reestructuración y diseño curricular bajo el enfoque constructivista, flexible y basado en competencias profesionales. Esto acarreó problemas en los docentes por la falta de comprensión acerca del modelo curricular y la manera de desarrollarlo (Cedillo, 2011).

Ligado al tema anterior algunos estudios en este periodo se orientaron al análisis del nuevo rol del docente como el de *profesor huésped* en la empresa, que empieza a cobrar fuerza en las comunidades académicas y empresariales y de los cuales ya se pueden citar casos o experiencias. (Martínez, 2009b; Pedroza, 2004 y Díaz Villa, 2005). Aunque la necesidad de cooperación entre la empresa y la universidad no es nueva, es indispensable continuar preguntando y discutiendo a fondo en torno a las intencionalidades y finalidades de la universidad actual y futura, a efecto de tener propuestas y alternativas para definir una cooperación que no incluya subordinación de ninguna de las dos partes. Parte de la disyuntiva se resume en tratar de articular entidades con tiempos, ritmos y estructuras de organización distintos y con autonomías propias, pero que redunden en beneficios para los partes, o de avanzar hacia un tipo de relación que difunda una cierta universalidad de la cultura empresarial frente al localismo de las comunidades científicas tradicionales y de la cultura humanista (Barrón y Gómez, 1999).

Las posibilidades de flexibilizar acciones académicas, suponen también nuevos mecanismos de regulación de la práctica educativa, las cuales llevan a analizar y reformular la reglamentación universitaria, principalmente en el seguimiento y autorización de acciones emanadas de los planes de estudio.

La facultad que las unidades académicas deberán tener para diseñar y operar libremente sus planes de estudio, y bajo los criterios específicos de regulación profesional que competa como en: las posibilidades de cursar asignaturas fuera de su unidad académica de adscripción; la regulación de las diferentes formas de obtención de créditos, así como de cargas ordinarias por periodo escolar y conclusión de carreras; criterios de registro de diversas asignaturas; algunos requisitos de ingreso y egreso como los idiomas, las

prácticas profesionales y el servicio social curricular; accionar una amplia gama interdependiente de instancias de apoyo académico a la función docente; los mecanismos de evaluación y acreditación académica, que cobran importancia a partir de procesos de internacionalización de asignaturas y carreras para la transferibilidad de créditos (Martínez, 2005: 42).

### *Retos a corto y largo plazo en el ámbito académico y de gestión*

En el marco de las prácticas institucionales y curriculares actuales en las IES, se requiere analizar los procesos de participación, de concertación y de decisión generados, con relación a la gestión pedagógica y curricular, en diversos ámbitos:

- Con relación al ámbito legal: la falta de una reglamentación en el nivel universitario que marque las directrices académicas y administrativas para el desarrollo de los beneficios de la flexibilidad, ha dado como resultado que se realicen una serie de componendas de índole legal, mediante acuerdos de directores de escuelas con el rector que el consejo universitario avala como una práctica legal, pero que únicamente sirve para resolver aspectos (López y Sánchez, 2009). La responsabilidad que debe asumir la administración central de la universidad para con las diferentes unidades académicas en torno a los procesos de reestructuración, cambio o ajuste de sus programas, en este caso, de licenciatura. Se tendrá que legislar en torno a las estructuras curriculares flexibles y al mismo tiempo adecuar sus procedimientos administrativos así como definir con claridad las políticas académicas en función del modelo educativo que desee implantar. Se desprende la necesidad de contar con un programa institucional integral que marque los lineamientos, tanto del currículo flexible, como de los mecanismos de evaluación y autoevaluación en las unidades académica. (Caamal y Canto, 2009).
- Con relación a las tutorías, se destaca la necesidad de contar con un programa de tutorías desarrollado específicamente para las características propias de la estructura curricular flexible. La propuesta debe surgir de manera institucional, que no se limite a proporcionar talleres y cursos aislados de capacitación de los docentes (Carbajal, 2009).
- Con relación a los estudiantes se puede señalar la saturación de grupos, la cual constituye uno de los principales problemas de operatividad, al abrir

un abanico mayor de posibilidades se incrementan los costos para la universidad, se requiere de nuevas aulas y docentes, situación difícil para los cada día más escasos presupuestos públicos (Ordóñez, 2009).

- Con relación a la organización académica, no está claro aún cuáles serían las formas de organización académica (de los cuerpos colegiados, de los individuos; administrativas y de gestión) idóneas para la multiplicidad de formas que puede adoptar el enfoque de formación flexible. Cabe destacar que, en el contexto de una institución en plena construcción pueden presentarse mayores dificultades, baste señalar el transcurso simultáneo de procesos como la conformación de las instancias académico-administrativas, la construcción de identidad de los diversos sujetos, consolidación de dinámicas relacionales, entre muchos otros (Carbajal, 2009).
- Con relación a la movilidad: no obstante que la movilidad de estudiantes y académicos es considerada por la UNESCO como uno de los factores que propiciarían elevar la calidad en la educación superior en este siglo y que constituye un elemento inherente a la flexibilidad curricular en diversos trabajos reportados en el período se señalan algunas limitantes: a) falta de socialización de los diversos convenios con instituciones nacionales y extranjeras entre la comunidad universitaria así como su operación; b) se realiza principalmente para llevar al cabo estudios de posgrados y no propiamente para desarrollar proyectos institucionales; c) en cuanto a la movilidad de los académicos, los factores que influyen son los institucionales y las personales. Los institucionales comprenden trabas administrativas relacionadas con tabuladores, perfiles académicos y obtención de becas, así como la escasez de los recursos humanos. Se observó que la mayor movilidad de académicos se concentra entre los profesores investigadores y d) entre las limitaciones personales que atañen directamente a estudiantes y académicos, se pueden identificar problemas familiares y el desempeño de otros trabajos, la falta de dominio de otros idiomas y el temor al cambio e incertidumbre laboral y escolar (Portillo y Contreras, 2009).

La implantación de la flexibilidad curricular en las IES ha implicado una serie de análisis y ajustes en torno a los requerimientos actuales para la formación de profesionales. Lo que ha puesto de manifiesto las particulares formas de organi-

zación de la educación superior en el país, la heterogeneidad impuesta por la diversidad disciplinaria, las marcas y señales que la caracterizan como campo científico, tecnológico y humanístico y como ámbito de la formación profesional, el complicado mundo del gobierno y de la estructura del poder, entre otros aspectos. A todo lo anterior hay que agregar la dificultad en la implantación de cualquier estrategia de flexibilidad referida a los procesos de toma de decisiones, que están acompañados de escasas tradiciones democráticas; a esto se añade que las estructuras académico-administrativas se rigen más por la tradición y por las costumbres que por las necesidades del cambio, en una lógica de racionalidad institucional. Como puede observarse a lo largo del trabajo, la organización curricular flexible requiere de un tipo de gestión curricular e institucional distinto, que abarque desde las nuevas formas de producción del conocimiento, basadas en la multidisciplinaria, la interdisciplina, hasta la creación de carreras híbridas, así como un sistema de créditos con posibilidades de movilidad inter e intracurricular e institucional, lo cual significaría la creación de un sistema de equivalencias bien estructurado. Por otro lado, es evidente que el desarrollo de las IES no es homogéneo. Algunas universidades, las denominadas completas, se abocan al desarrollo de todas las funciones sustantivas, en ocasiones de manera incipiente y en diferentes áreas; otras, las denominadas incompletas, sólo han incorporado carreras profesionalizantes, con *curricula* y estructuras tradicionales, lo que significa que los perfiles deseables para la formación profesional también son diferenciados.

Finalmente, hay que hacer notar que la flexibilidad curricular no es un asunto exclusivamente técnico, ya que va acompañado de múltiples acciones e implicaciones a varios niveles de los establecimientos escolares, tanto en la gestión y administración de ellos, como con los procesos y prácticas escolares, culturales y políticas de los diversos sujetos involucrados en la acción educativa.

### Los enfoques curriculares centrados en el alumno

El tema de los enfoques curriculares centrados en el alumno ha sido pieza clave en las reformas curriculares de por lo menos las dos últimas décadas. En buena medida esto es así porque hablar de currículo centrado en el alumno/aprendiz o centrado en el aprendizaje, como también se le denomina, permite incorporar los principios educativos de las teorías del aprendizaje más reconocidas al

presente, pero también porque establece un vínculo entre el plano curricular y el didáctico cuando se trata de llevar a la concreción del aula, o mejor aún de los escenarios reales, el asunto de la implantación de las innovaciones curriculares.

De la misma manera que otros conceptos presentes en las reformas y modelos curriculares tanto en nuestro contexto como en el plano internacional, la idea de *currículo centrado en el alumno* puede tener distintos sentidos y por ende, interpretarse de manera muy diversa en las propuestas de desarrollo curricular e instrumentación en las escuelas. De acuerdo con McCombs y Vakili (2005), el concepto se encuentra ligado a los principios de la *American Psychological Association* (APA), que en 1997 publica el documento “Learner-Centered Psychological Principles”, suscrito por los especialistas más reconocidos en el tema, con sustento en la investigación psicológica sobre el aprendizaje en contextos escolares que abarca prácticamente una centuria. Las autoras plantean que el concepto “centrado en el aprendizaje del alumno o centrado en el aprendiz”, desemboca en principios y enfoques curriculares e instruccionales que tienen que ver con dos cuestiones:

- 1) *Lo que se sabe acerca de la persona que aprende, el aprendiz*: sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, estilos cognitivos, etcétera, los cuales deben tomarse en cuenta al diseñar el currículo y ser motivo de apoyos y adaptaciones curriculares pertinentes.
- 2) *Los procesos de aprendizaje mismos*: la recuperación del mejor conocimiento disponible, basado en la teoría y la investigación educativa, acerca de cómo aprende la gente así como de las prácticas y enfoques de enseñanza más efectivos para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices en diversos contextos y condiciones.

El término también ha sido empleado como contraposición a la idea de que tradicionalmente el currículo y las prácticas educativas en el aula se han centrado en la enseñanza, en la acción del docente, en visiones transmisoras de contenidos disciplinares y no en el estudiante y en la forma en que éste aprende. Por su parte, la UNESCO en 1998 apuntala la necesidad de nuevas visiones y modelos educativos “centrados en el estudiante” del nuevo milenio.

Lo anterior ha dado la pauta a la gestación o resignificación de un sinnúmero de modelos y experiencias educativas que se amalgaman en torno a la idea de que el currículo y la enseñanza requieren propiciar que los estudiantes *construyan* su

propio conocimiento, tomen decisiones en torno a su trayecto formativo, desarrollen habilidades del pensamiento de alto nivel, aprendan a trabajar colaborativamente, se apropien de tecnologías de avanzada y adquieran competencias o saberes tales que les permitan afrontar el mundo complejo, incierto y cambiante que les toca vivir hoy en día. Pero hay que reconocer que los preceptos anteriores también pueden interpretarse de distinta forma, perseguir fines diversos y desembocar en políticas educativas determinadas. Sin embargo, la idea del currículo centrado en el aprendiz ha sido reiteradamente recuperada en los documentos base de las reformas curriculares, en los documentos indicativos para la educación de los organismos internacionales y en la justificación de los modelos educativos que van desde los niveles escolares inicial hasta el superior. La argumentación suele girar en torno a la globalización, la sociedad del conocimiento y sus desafíos, tanto para el docente como para los estudiantes. A manera de ilustración, para Herrera y Medina (2008: 128), la práctica docente debe alejarse de la transmisión lineal de contenidos y orientarse hacia el “análisis y crítica de éstos en función de la lógica y del contexto en que fue producido (el contenido)”, por lo que resalta la importancia de la apropiación de sistemas conceptuales, así como de competencias académicas, personales y sociales, siendo el nuevo papel del docente el de acompañante y guía del estudiante.

En su expresión instrumental, cuando se habla de currículo centrado en el aprendiz, los autores hablan del desarrollo del currículo y la innovación que incluyen cuestiones como los enfoques experienciales y activos (el aprendizaje por proyectos, el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, etcétera), las tutorías, la formación *in situ* o formación en contexto, sobre todo desde la línea de introducir al estudiante en escenarios “reales”, extraescolares, así como las experiencias de vinculación en educación superior, por mencionar algunos de los más citados en la literatura que hemos recuperado.

No obstante, Ángel DíazBarriga (2008a: 23) dice escudriñar estas pretendidas innovaciones y cuestiona su sentido en términos de que realmente estén conduciendo en muchos casos a “establecer lo nuevo, lo que no estaba” y afirma que en muchas de ellas hay signos de propuestas didácticas clásicas. Como ejemplos, cita propuestas de competencias en las que se identifica un retorno a los objetivos conductuales de la década de 1970, o ideas de flexibilización que no son otra cosa que la introducción de materias optativas en los planes de estudio. También equipara el énfasis en la enseñanza colaborativa con los temas clásicos de la dinámica de grupos o de la escuela activa. Concluye que en nuestro con-

texto educativo, la innovación pretendida vía cuestiones como las anteriores, ha resultado más bien declarativa “una palabra que se añade al léxico docente y no una estrategia de intervención escolar y áulica diferente” (2008a: 24).

Por su parte Frida Díaz-Barriga Arceo (2010a) encuentra que cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al *corpus* de investigación educativa que las avala. Los docentes suelen desconocer, por ejemplo, que se puede rastrear en las primeras décadas del siglo veinte el origen moderno de los enfoques experienciales (por ejemplo, los enfoques de aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos) y que actualmente existe trabajo de teorización e investigación empírica sobre ellos en el campo del constructivismo psicopedagógico, la psicología cognitiva y sociocultural que permite entender sus alcances y limitaciones. Debido a que los enfoques propios del currículo centrado en el aprendiz se suelen presentar en los proyectos de formación docente para la innovación básicamente como saberes instrumentales y en una lógica aplicacionista y algorítmica, se pierden sus sustentos y filosofía educativa, al docente le resulta muy complejo rastrear y entender los fundamentos teóricos y los principios que presiden a dichas innovaciones, que suelen presentarse como un todo integrado. Inclusive, se incurre en el error de pensar que son enfoques surgidos en o propios de los enfoques por competencias. A nuestro juicio, en enfoque de competencias incurre en un vacío pedagógico que se ha tratado de llenar precisamente mediante los enfoques de aprendizaje activo y basados en la experiencia en contexto.

En la década anterior se generó una producción más bien copiosa de trabajos que, partiendo de distintas perspectivas, trataban de innovar los procesos curriculares e instruccionales desde los diversos enfoques centrados en el aprendiz. Los resultados, como es de suponerse, resultan dispares, condicionados por los contextos de referencia, la pertinencia e interpretación que se da a los enfoques, las posibilidades de aceptación y puesta en práctica por los actores en los escenarios educativos, la formación conducida para su comprensión, los apoyos y cambios reales en la dinámica institucional, las resistencias generadas, etcétera. Así, en algunos trabajos el foco principal recae en las propuestas de diseño, en otros en su instrumentación o en la opinión de los actores, sucediendo que tanto se reportan resultados “exitosos” y ejemplos de “buenas prácticas”

como estudios en los que se cuestiona su viabilidad, se habla de su complejidad o de la falta de condiciones para su operación.

A continuación se mencionarán algunos estudios, ante la imposibilidad de dar cuenta de todo lo producido en el período 2003-2012, sólo con el ánimo de recuperar resultados de interés sobre este campo que dan cuenta de su diversidad y de lo variado de sus resultados cuando se ha enfrentado el reto de su concreción.

En el caso de las *tutorías académicas*, impulsadas fuertemente por la ANUIES e integradas como parte de las más importantes reformas curriculares, puede afirmarse que bajo el principio rector de que se deberían instaurar y diseminar programas institucionales de tutoría y dar un fuerte impulso a la figura del tutor, en muchos contextos se logró avanzar en su institucionalización a la par que se realizaron eventos nacionales de relevancia sobre el particular. Sus resultados no obstante, muestran tanto logros como limitantes de consideración.

Como resultado del Primer Encuentro Nacional de Tutorías, celebrado en Colima en 2004, se analizaron las 225 ponencias presentadas en el evento, y autores representativos e impulsores del campo, como Magdalena Fresán, Alejandra Romo, Ana Rosa Castellanos, entre otros, sistematizan en ocho ensayos dichos trabajos. Revisan los alcances y limitaciones de los esfuerzos realizados por distintas instituciones de educación superior en torno a las políticas educativas generadas, los procesos de formación integral de los estudiantes, el perfil y formación de los tutores, los programas institucionales y los planes de acción tutorial, así como el seguimiento de la tutoría en el nivel licenciatura (ver la compilación de González y Romo, 2005). A partir de reconocer múltiples posiciones teóricas y contextos muy diversos, la expresión de los programas institucionales de tutorías ha transcurrido por distintos derroteros. Como común denominador, existe la preocupación por incrementar la calidad educativa, la formación integral del alumno y recuperar la dimensión humanista del proceso educativo. Se encuentra que es en el nivel local de estrategia de innovación educativa y de programas alternativos orientados a la atención de grupos específicos en los que hay mayores transformaciones e impacto. Se reconoce que existen vacíos, ambigüedades y complicaciones en torno a lo que se concibe como formación integral y a su concreción. Cuando las instituciones detectan necesidades de tutoría en los estudiantes, éstas se entienden de muy distinta manera: hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, capital cultural y socioeconómico, éxito académico, autopercepciones e inclusive atención a supuestos trastornos

mentales en la población estudiantil. En cuanto a la evaluación de la tutoría, principalmente se han buscado evidencias de su impacto en el rendimiento académico, pero se reconoce que las estrategias de evaluación en las IES no son homogéneas ni siempre congruentes. Los distintos autores coinciden en que hay avances importantes, pero la implantación de programas institucionales de tutoría no es una obra concluida y la tutoría no es la única vía para transformar las instituciones desde el punto de vista cualitativo.

Canales (2004) identifica una serie de problemas comunes en las IES respecto a los programas de formación de tutores académicos, entre ellos: los programas no muestran correspondencia con la práctica profesional ni con el currículo; las evaluaciones no son sistemáticas; existe poca incidencia de la formación en el salario del tutor; se carece de fundamento teórico y congruencia; no se propician proyectos colectivos y éste es el mayor obstáculo para el cambio y para consolidar la tutoría; se adoptan enfoques técnicos y perspectivas de diagnóstico y remediales, muy poco de prevención.

En el estudio de Serna (2008) en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, se concibe a la tutoría académica como una modalidad de actividad docente, que implica procesos sistematizados mediante los cuales el tutor guía al estudiante en su incorporación y tránsito en el medio universitario, mediante una atención que puede ser personalizada o grupal, pero que busca ante todo su desarrollo humano integral. Al aplicar una encuesta de opinión a estudiantes de esta universidad, la autora reporta que éstos consideran que en general la tutoría sí facilita la integración a la carrera que estudian y también su proceso formativo, pero al mismo tiempo, encuentra tal diversidad de condiciones entre los alumnos, que sería necesaria la instauración de distintos servicios de orientación, información y cursos junto con modalidades que se puedan ajustar a los estudiantes. Aunque se valoró favorablemente a los tutores, los estudiantes dijeron que requerían más comunicación y atención, así como que el programa no estaba siendo explotado en todas sus posibilidades.

Romo (2008) parte de la premisa de que los cambios no se dan sólo por efecto de la voluntad de la autoridad, sino que “cuentan mucho los conocimientos, pero más las actitudes y conductas de la comunidad implicada” (2008: 111). Esto se aplica al asunto de la tutoría, que según esta autora no debe considerarse sólo una tarea docente más, ya que cuestiona los roles tradicionales de profesores y alumnos. Bajo la misma premisa de que la tutoría debe institucionalizarse, se encuentra que tanto es importante potenciar las prácticas tutoriales como

modificar los procesos de evaluación, la formación de profesores, los servicios escolares, la organización interna de las unidades académicas y, en general, la normatividad institucional.

Durante el período 2002-2012, se realizaron estudios cualitativos y de casos e indagaciones con carácter local relativas a realidades acotadas al tema de la implantación de los enfoques curriculares centrados en el alumno, incluyendo por supuesto a las tutorías; mencionaremos sólo algunos de ellos de manera ilustrativa. En el marco de la reforma curricular del bachillerato basada en competencias, Cisneros y Robles (2011) buscaron caracterizar mediante el método de historia oral temática la experiencia y concepciones de los profesores respecto al ejercicio de la tutoría. Realizaron un estudio cualitativo de casos en el que se resalta la importancia que los tutores otorgan a las capacidades para escuchar y a las actitudes, sobre todo al compromiso y la responsabilidad sobre la acción tutorial. En el trabajo de Ramos y González (2011) sobre tutoría y aprendizaje en un centro universitario, indagan la labor de 88 tutores asignados en distintas licenciaturas y encuentran que casi una quinta parte no entregan evidencias de haber realizado la tutoría, y sólo la mitad cumple el programa previsto; calculan que cada tutor debe atender en promedio a 12 o 13 estudiantes, pero la repartición y atención real no corresponde a dicha cifra. Se reportó asimismo que más de un centenar de estudiantes de primer ingreso no tuvieron tutor asignado. Aunque se reporta evidencia de tutores que sí apoyan a sus tutorados a aprender diversos temas, se concluye que existen factores que impiden que se cumpla de manera cabal el programa de tutorías de esta institución. En otro estudio, Villaseñor (2011) cuestiona si la tutoría que se imparte da respuesta a la necesidad de educar a lo largo de la vida; encuentra que los docentes tutores carecen de una formación y una praxis andragógica vinculada con problemas y situaciones de la vida real, sucediendo que entre lo que más se les dificulta en su labor, es la posibilidad de adaptación de ésta a los estilos y necesidades de los jóvenes estudiantes, además de que hay que superar el temor e incompetencia ante determinadas metas intelectuales.

En relación con los *enfoques experienciales y colaborativos* (métodos de proyectos y análisis de casos reales y simulados, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, equipos cooperativos, aprendizaje *in situ* o formación en contexto, etcétera), éstos se han recuperado como piedra de toque para permitir llenar el vacío pedagógico que acompaña a los enfoques de competencias. En el período 2002-2012 su cometido era dar concreción en las aulas a los cambios educativos buscados en las reformas curriculares mediante los modelos de

enseñanza o instruccionales prescritos en las distintas áreas o asignaturas e incorporados en prácticamente todos los niveles del sistema educativo.

En el caso de la educación pública, las reformas de la Educación Básica, incorporan estos enfoques en sus planes y programas de estudio (SEP, 2009a). Es así que las Reformas de Preescolar, Primaria y Secundaria ocurridas en el 2004, 2009 y 2006, respectivamente, buscaron introducir mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel (SEP, 2009a), como *el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas*. Por ejemplo, en el Plan y Programa de Estudios 2009 para la Educación Primaria (SEP, 2009a), el método de proyectos y el trabajo colaborativo se plantean como estrategias para el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso; en especial con competencias *vinculadas con el manejo de situaciones* y con las *competencias para la convivencia* (SEP, 2009a).

En los programas de estudio 2009 para primero y sexto grado (SEP, 2009b y c) y 2010 para segundo y quinto grado (SEP, 2010a y b), encontramos que la metodología didáctica basada en proyectos forma parte de su organización curricular. Aunque en su concreción se van a expresar de múltiples maneras, en los documentos curriculares base los proyectos se definen como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados (SEP, 2009b: 29). El trabajo por proyectos es incorporado principalmente en asignaturas como Español, Ciencias Naturales y Geografía. En la asignatura de Español se incorpora a los proyectos para la realización de prácticas sociales del lenguaje, para de esta manera orientar dicha asignatura hacia la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de las variedades textuales (SEP, 2009b). El trabajo por proyectos se plantea como una opción que debe incorporar además un trabajo colaborativo y una vinculación con la comunidad.

En el caso de las Ciencias Naturales, el trabajo por proyectos debe integrar los conocimientos adquiridos y realizar diversas actividades como plantear preguntas, desarrollar experimentos o investigaciones documentales. Por medio de éstos, los alumnos podrán dar respuesta a las preguntas planteadas por ellos, realizar con rigor los experimentos y procedimientos científicos y desarrollar actitudes ante la ciencia. Los documentos curriculares base plantean que “los proyectos orientan a los alumnos hacia la reflexión, la toma de decisiones responsables, la valoración de actitudes y formas de pensar propias, a organizarse para trabajar en equipo priorizando los esfuerzos con una

actitud democrática y participativa que contribuye al mejoramiento personal y social” (SEP, 2009b: 127). Tres son los tipos de proyectos que se utilizan: *proyectos científicos*, *proyectos tecnológicos* y *proyectos ciudadanos*. Las situaciones y contextos en los que se podrán realizar los proyectos son de tipo local, (salón de clase, casa o comunidad) pero también pueden ser nacionales o mundiales. En los programas de Geografía, representan un espacio para la aplicación de conceptos, habilidades y actitudes; así como el desarrollo de competencias mediante el manejo de la información, la realización de investigaciones sencillas que ayuden la solución de problemas y la realización de productos concretos. En esta asignatura “los proyectos son estrategias didácticas conformadas por una serie de actividades sistemáticas interrelacionadas para reconocer, analizar y resolver un problema. Permiten a los estudiantes actuar como exploradores del mundo, estimulan su análisis crítico acerca de los problemas [...] y los conducen no sólo a indagar, sino a actuar de manera crítica y participativa” (SEP, 2009b: 173).

Para el caso de las matemáticas “los avances logrados en el campo de la didáctica de la matemática en los últimos años dan cuenta del papel determinante que desempeña el medio, entendido como la situación o las situaciones problemáticas que hacen pertinente el uso de las herramientas matemáticas que se pretende estudiar, así como los procesos que siguen los alumnos para construir nuevos conocimientos y superar los obstáculos que surgen en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2009b: 75).

Las investigaciones realizadas por la propia SEP sobre la aplicación de los enfoques centrados en el alumno, prescritos en los Planes y Programas de Educación Básica 2009, son todavía escasas, en parte porque la aplicación de los planes y programas de estudio de la Reforma Integral de Educación Básica de 2009, se encuentran en proceso de implementación. No obstante, se han encontrado algunos avances de investigación en memorias de congresos y en diversas revistas de investigación educativa. A continuación se revisarán algunos de dichos reportes.

Entre los que arrojan luz respecto a la puesta en práctica del plan y programas de estudio para la educación primaria de 2009, se encuentran los trabajos de Cruz y Espejo (2010), Cuevas (2011), Cruz (2011), Domínguez (2011) y Lira (2011); mediante los cuales se pueden identificar las condiciones formativas, curriculares, materiales y didácticas que facilitan o limitan la implementación de estos enfoques en los planes y programas de educación básica. Otros trabajos,

como los de Padilla, Cruz y López (2011) y Padilla, Cholula y Juárez (2011), dan cuenta de la manera en que los docentes están incorporando estrategias como el método de proyectos a sus planeaciones de clase. El análisis realizado por estos autores, deja ver que el incluir tareas problematizadoras ubicadas en contextos reales facilita la incorporación de estos enfoques al aula de la escuela primaria, sin embargo, se reporta que todavía existe mucha confusión en su manejo didáctico.

En la investigación de Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio (2010), se indagaron las estrategias de aprendizaje colaborativo y situado en su integración al método de proyectos en la asignatura de Español. Los autores desarrollaron el proyecto de Innovación Educativa Basada en Evidencias (IEBE), el cual aplicaron con estudiantes de secundaria, quienes lograron avances significativos en la habilidad de producción de textos académicos y la elaboración de productos como una campaña de comunicación y el traslado del conocimiento a situaciones reales; en contraste, en competencias como pensamiento crítico, autoevaluación y reflexión, se lograron sólo avances parciales.

El método de proyectos puede constituirse en sí mismo como una forma de construir contenidos curriculares significativos que no están prefijados *a priori* ni desde miradas hegemónicas. Al respecto, en la propuesta de modelos curriculares para atender la diversidad, y en el caso concreto de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, en el nivel de educación secundaria, como parte de la RIES, se recupera la metodología de proyectos como “la estrategia estructurante que permite la transformación del sujeto comunitario en sujeto académico” (Gallardo, 2007: 260). Esto implica necesariamente una ruptura con la organización disciplinar del currículo y el acercamiento a un modelo abierto, acorde a los procesos culturales y a la vida comunitaria. Es así que el conocimiento especializado de determinada cultura indígena es reconocido como contenido curricular por derecho propio y puede articularse en otras lógicas de construcción de la realidad.

En relación con trabajos de investigación y análisis de experiencias educativas que dan cuenta de la aplicación en las aulas de esta diversidad de enfoques centrados en el aprendizaje de los estudiantes, en la década aparecieron reportes de interés en libros, artículos y ponencias. Sobre esto último, cabe destacar que las ponencias en congresos han dado la posibilidad de conocer la realidad curricular del sinnúmero de innovaciones introducidas en la última década. En particular, destacan los trabajos (investigaciones empíricas, ensayos críticos, estudios de caso, propuestas de modelos) que se presentan en el área de “Currículo” del *Congreso Nacional de*

*Investigación Educativa* del COMIE, el cual se realiza cada dos años; el *Congreso Internacional de Educación: Currículo* de la UAT, también bianual en Tlaxcala; el *Congreso Nacional de Orientación Educativa* de la AMPO; y en su intersección con el tema de las TIC, el *Simposio Internacional de Computación en la Educación* de SOMECE, el *Congreso Internacional EDUTECH* y el congreso *Virtual Educa*, los cuatro últimos con periodicidad anual.

También resaltan por su importancia y debido a que permitieron la participación de ponentes de casi todo el país exponiendo trabajos sobre innovaciones curriculares, el *Simposio Reformas Educativas en la Universidad Pública: su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, organizado por la ANUIES y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en 2006; el *Primer Encuentro de Experiencias sobre Modelos Educativos y Curriculares*, celebrado en 2009 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y organizado por el Consorcio de Universidades Mexicanas; así como varios eventos realizados en 2011: el *Congreso la Investigación del Currículum* organizado por la Universidad Autónoma de Nayarit, el *Primer Encuentro Universitario sobre Currículum*, organizado por la Dirección de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad de Sonora, el *Foro Regional de Innovación Educativa* de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Asimismo, se mencionó antes que el ámbito de la tutoría, impulsado por ANUIES y diversas IES, dio la pauta para celebrar casi cada año el *Encuentro Nacional de Tutoría* entre 2004 y 2012, en distintas ciudades del país.

En lo tocante a algunos resultados de investigación sobre los enfoques curriculares innovadores centrados en el aprendiz, mencionamos a continuación algunos trabajos publicados en diversos medios, sólo a manera de ilustración debido a lo amplio de la producción.

En 2003 Pacheco, Thullen y Seijo integraron en un libro 26 trabajos que versan sobre el paradigma aprender sirviendo (*service learning*) o formación en el servicio, que dan cuenta tanto del modelo educativo en que se sustenta, como de reportes de investigación y experiencias educativas. Este paradigma, basado en la autogestión, incide en la formación profesional de estudiantes universitarios que realizan proyectos de desarrollo humano y social en comunidades en situación de riesgo y desatendidas. Las evidencias reportadas son muy esperanzadoras en cuestiones como el cambio de actitud de los universitarios respecto a su responsabilidad social y a los procesos de reflexión, durante y al final de las experiencias universitarias formativas en escenarios reales.

Respecto a la relación entre el currículo universitario y la vinculación social y productiva, Martínez (2011a y b) argumenta que sigue siendo un tema relegado y pendiente de la política educativa. La autora identifica una serie de aportaciones derivadas del currículo a las acciones de vinculación y postula que es en torno a determinadas experiencias de aprendizaje “al exterior del aula” que es posible articular estrategias de vinculación para la formación profesional recuperando lo que denomina “proyectos de vinculación situada y participación en grupos impares”.

En otro conjunto de experiencias y estudios sobre el método de casos en entornos bimodales y proyectos *WebQuest* (Beltrán, Guzmán y García; Chao, Zaltzman, Zaldívar y Martínez; Lara y Pérez; Peralta y Díaz-Barriga Arceo; en la compilación de Díaz-Barriga Arceo, Hernández y Rigo, 2011) se ofrecen una serie de propuestas curriculares e instruccionales dirigidas a estudiantes de secundaria, bachillerato o universitarios abordando temas como el acoso escolar, la ética profesional, las enfermedades de transmisión sexual o los trastornos del sueño. Los resultados apuntan a que estos enfoques potencian los procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento en las respectivas poblaciones estudiantiles y permiten el aprendizaje de contenidos curriculares relevantes.

En el libro compilado por Lira y Sandoval (2012), se presentan siete casos como ejemplos de buenas prácticas o experiencias exitosas en el tema de la formación en contexto, que abarcan tanto educación básica como superior. En contextos de educación básica, las experiencias abarcan asuntos como la divulgación de la ciencia; la inclusión educativa de estudiantes que desempeñan trabajo infantil; las implicaciones del lenguaje sexista en el aula. Estos trabajos ofrecen evidencia tangible de que es posible, por ejemplo, desarrollar habilidades científicas en los preescolares, como son la observación, formulación de preguntas, predicción y prueba, interpretación y comunicación de evidencias ante una audiencia, gracias a un trabajo concienzudo centrado en el método de proyectos situados centrados en la comunidad. Asimismo, el cuestionar las prácticas educativas tradicionales y estandarizadas, cuando se pretenden aplicar en poblaciones vulnerables, aquellas que la sociedad ha hecho “invisibles”, como los menores en situación de trabajo, representa un enorme reto para los docentes, que no han sido formados para contender con ello, pero al mismo tiempo se plantea que hay propuestas exitosas de intervención en este ámbito, como también en torno a qué hacer para evitar el lenguaje sexista en el aula. En lo tocante a las experiencias en el nivel superior, una de ellas hace una propuesta

de competencias profesionales integradas, en las que se pone el acento en explicar en qué consisten las metodologías de enseñanza–aprendizaje pertinentes a un enfoque por competencias desde la visión situada: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje basado en evidencias, sin omitir la importancia que tienen en éstos la labor tutorial. También se describe la intervención formativa universitaria realizada con éxito por una institución jesuita de Guadalajara con dos pequeñas empresas, como estrategia de vinculación con el sector productivo, teniendo como eje el método de proyectos y el análisis de situaciones de aprendizaje. Finalmente, se incluyen el programa y metodología de dos experiencias de educación en competencias emocionales, una de ellas con profesores de educación básica de Jalisco que cursan una maestría, y la segunda enfocada al redescubrimiento de las emociones en el aula, en un plantel de bachillerato tecnológico.

Otro libro compilado en el mismo tenor que el anterior (Lira, 2012), parte de investigar los problemas del contexto en la formación de las competencias para la convivencia y a partir de ello, propone tácticas y métodos para transformar las prácticas educativas, con ejemplos aplicados del aprendizaje basado en problemas y en el método de proyectos en la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y en el desarrollo de proyectos de educación para la vida, abarcando estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior tecnológico. Todos estos trabajos toman como marco general de estudio el análisis de las respectivas reformas educativas y parten de diferenciar que “una cosa es la prescripción normativa y otra la innovación” (2012: 11) por lo que es imperativo el estudio empírico del significado y el desempeño de los profesores, mediante la indagación de sus prácticas docentes reales, situación a la que se aboca esta obra. En los distintos capítulos se afirma, palabras más, palabras menos, que es sobre esta base que se pueden plantear formas de implantación exitosa que den respuesta al contexto de referencia, pues de otra manera no es posible la innovación.

### **Los ejes transversales en el currículo**

En los últimos años, la incorporación de los ejes transversales al currículo ha sido motivo de atención en las instituciones educativas como una opción educativa para desarrollar en los estudiantes, de manera paralela, conocimientos, actitudes y valores alternos y complementarios a los objetivos del plan de estu-

dios. Además, los ejes transversales, son una alternativa para disminuir la carga excesiva de contenidos en los planes de estudio y son una forma de vincular al currículo con campos del conocimiento y competencias que se pretende estén presentes a lo largo del proceso de formación educativa de los estudiantes.

De manera reciente, el concepto de ejes transversales se maneja como parte de la terminología vinculada con los procesos de innovación curricular. Anteriormente, se han utilizado los mismos objetivos de los ejes transversales, pero, para referirse a la filosofía, misión y valores que orientan y fundamentan al currículo de ciertas instituciones educativas y que lo cubren en su totalidad.

Con esto se puede reconocer que aunque el concepto de ejes o temas transversales es nuevo en el campo educativo, su práctica ha sido frecuentemente utilizada en la educación. Un claro ejemplo de ello puede ser la educación humanista de los jesuitas; así como, los centros educativos comunitarios que desarrollan de manera paralela procesos productivos o de emprendedores en beneficio de la comunidad. Estos ejemplos representan claras muestras de los antecedentes de los ejes transversales en el campo educativo, los cuales han servido de base para formalizar y sistematizar los conceptos y experiencias actuales y aplicarlos a los planes de estudio de manera más seria y responsable.

Derivado de lo anterior, el trabajo que aquí se presenta está basado en una búsqueda de la producción documental que se realizó en México durante el periodo 2002-2012 en libros, artículos de libros, revistas, ponencias, tesis, etcétera, que se encontraron sobre la temática de los ejes transversales, con la finalidad de dar cuenta de cómo se ha trabajado este tema en nuestro país.

De manera particular se encontraron 21 documentos de los cuales cuatro son libros, cinco artículos en revistas, cuatro documentos institucionales, siete ponencias y una tesis de maestría. De estos documentos, tres corresponden al nivel básico, tres al nivel medio superior, diez a la educación superior y cinco pueden ser adaptados a cualquier nivel educativo. Los años de publicación van de 2003 a 2012, siendo el año 2009 en el cual se concentran la mayor parte de los trabajos.

Para desarrollar este trabajo, se analiza la información localizada de acuerdo con sus aportes por nivel educativo: educación básica, media superior y superior; además, se han agrupado los trabajos que no pertenecen a algún nivel en particular y que presentan reflexiones sobre el tema. Finalmente, se llega a algunas conclusiones.

### *Los ejes transversales en los diferentes niveles educativos*

Los ejes transversales en educación básica  
(preescolar, primaria y secundaria)

Dentro de los trabajos desarrollados en este nivel educativo, se encontraron los aportes de SEP (2011a), SEP (2010) y Aguilar (2008). En estos trabajos se identifica que en México, la Secretaría de Educación Pública establece un programa de renovación curricular y pedagógica, en el que se llevan a cabo tres acciones: la implementación del nuevo currículo de la educación preescolar (PEP) en el año 2004, el establecimiento de la Reforma a la Educación Secundaria en el 2006 y la renovación del currículo de primaria en el año 2009, de esta manera se articula la Reforma Integral de Educación Básica 2009 (RIEB) SEP 2011a).

Como resultado de las reformas anteriores, los campos formativos y asignaturas del mapa curricular de la educación básica contienen un currículo transversal con propósitos de enseñanza comunes para la atención de problemas del mundo y de la vida, así como una serie de valores como el aprecio por la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad en la ciudadanía, el respeto por la pluralidad y la diversidad, el cuidado del ambiente, el cuidado de uno mismo, temas que generan un mundo vasto de actividades e información que puede ser utilizada en el aula. El aprendizaje, en este sentido, es visto desde formas más integrales que apuntan hacia objetivos y propósitos comunes, que pueden ser trabajados en el aula mediante situaciones didácticas que integren el desarrollo de competencias comprendidas en diferentes asignaturas (SEP, 2010: 17). Estas concepciones han sido retomadas en todas las escuelas de nivel básico de nuestro país y pretenden desarrollar un conjunto de competencias genéricas comunes en los estudiantes de este nivel educativo.

Además, las reformas de la educación básica han impactado en el desarrollo de diferentes estudios desarrollados en este nivel educativo, como el trabajo realizado por Aguilar (2008: 27), en el que se sugiere una propuesta para el desarrollo de la recepción crítica mediática. El método propone que, por medio del análisis de los códigos y fuentes culturales de un programa televisivo determinado (lo que se entiende como lecturas transversales), se identifiquen las intertextualidades presentes en él. La finalidad es desarrollar la competencia intertextual y la visión crítica de los niños. Ello puede contribuir a que los niños

adquieran elementos para que puedan fundamentar críticamente el consumo, rechazo o la interpretación compleja de programas televisivos.

Este trabajo, es un claro ejemplo de que los docentes de educación básica se encuentran preocupados por desarrollar propuestas que deriven en condiciones de mejora de las competencias de los alumnos de este nivel educativo, como es el caso de la recepción crítica mediante las lecturas transversales.

### Los ejes transversales en educación media superior

Dentro de este nivel educativo se encuentran los aportes de SEP (2009), Espinosa (2005) y Gómez, Sánchez y Nateras (2007). En el primero de los trabajos se observa que el artículo segundo, del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) establece como uno de los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y sus niveles de concreción el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la cual, posee la característica de ser transversal, lo que se entiende como ser relevante en todas las disciplinas académicas, así como en actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes (SEP, 2009). Con estos planteamientos, se puede entender que la RIEMS toma a las competencias como un eje transversal que permea el plan de estudios de este nivel educativo en todas sus modalidades, en el nivel nacional en el periodo estudiado.

Además, en los trabajos analizados se encontraron experiencias aisladas en las que algunas instituciones de educación superior incorporaron los ejes transversales en sus modelos educativos, permeando así en los planes de estudio de bachillerato.

Este es el caso del estudio realizado por Espinosa (2005), quien describe que una de las estrategias que dimensionaron en el nuevo currículo del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, fue el considerar los ejes transversales. La autora reconoce que los ejes transversales adquieren importancia porque: ayudan a la relación y problematización entre las diferentes disciplinas; posibilitan el educar para la vida; recuperan simultáneamente el aspecto humano, la visión académica y las necesidades del estudiante, son la tendencia que orienta la práctica educativa y el resultado de su tratamiento puede apreciarse en el cambio de actitudes de los estudiantes.

Además, Espinosa (2005) describe que las asignaturas abordan en el proceso enseñanza aprendizaje uno o varios de los siguientes ejes transversales:

educación en valores, ambiental, para la salud, sexual, para la paz, para la democracia y del consumidor. Con estas orientaciones se encuentra diseñado el currículo del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Dentro de esta misma institución se inserta el trabajo de Gómez, Sánchez y Nateras (2007), quienes se enfocaron a investigar las condiciones requeridas para que los docentes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, participen en la inserción del eje transversal de educación ambiental en el currículo del bachillerato universitario 2003; y como resultado, plantean las bases generales para el desarrollo de propuestas y alternativas que permitan su concreción en las aulas. Lo anterior bajo un marco distinto que incorpore la educación ambiental no como una asignatura más, sino como una dimensión que impregne todo el currículo.

Los trabajos anteriores son un claro ejemplo de que los ejes transversales están siendo incorporados como parte del proceso enseñanza aprendizaje en el campo educativo y que las instituciones educativas, poco a poco, están reconociendo las ventajas que la práctica de esta innovación educativa proporciona a los estudiantes y docentes como parte de sus procesos formativos.

### Los ejes transversales en la educación superior

En el periodo 2002-2012 las instituciones de educación superior en México fueron objeto de diferentes transformaciones e innovaciones. Derivado de estas acciones, se generaron modelos educativos innovadores que incorporaron dentro de sus políticas a los ejes transversales. En una búsqueda de los modelos educativos que fundamentan la vida académica universitaria, se encontró que instituciones como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), son una muestra de la incorporación de los ejes transversales en los planes de estudio de este nivel educativo.

La BUAP incorporó los ejes transversales en el Modelo Educativo Minerva. Para la BUAP (2009a: 223), los ejes transversales son el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales para desarrollar nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículo en dife-

rentes direcciones; en otras, sirven de ejes a cuyo rededor giran los demás aprendizajes, de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares, impregnan el currículo de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social.

Para la BUAP (2009a: 223), las habilidades transversales hacen referencia a las que el estudiante desarrolla al interior de las disciplinas de estudios y contenidos programáticos, luego, podrán independizarse de éstos y así adquirir poder de transferencia a situaciones nuevas. Son destrezas y capacidades que impactan cada etapa del desarrollo del estudiante y tienen niveles de logros diferentes en cada una de ellas. Asimismo, las actitudes y valores transversales son aquellas disposiciones, valores éticos y ciudadanos, estéticos, artísticos y sobre salud que se estima, los estudiantes deben de interiorizar con el fin de incorporarse a la vida social, familiar, laboral y cotidiana.

La BUAP (2009b: 44 y 45) retoma seis ejes transversales que se aplican a los planes de estudio de nivel superior: 1) Formación Humana y Social, 2) Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, 3) Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación, 4) Lengua Extranjera, 5) Educación para la Investigación, y 6) posteriormente se incorpora como eje transversal Innovación y Talento Universitario.

Por su parte, los ejes rectores del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), se dividen en ejes estructuradores, operativo y transversales. La UANL (2008: 32, 33 y 34), considera dos ejes transversales: la internacionalización y la innovación académica. Sostiene que los ejes transversales se desarrollan a lo largo de todo el currículo, por lo que, junto con los ejes estructuradores y operativos, complementan el proceso educativo integral; así la tarea áulica y extra aula, debe contemplar aspectos de formación global —mediante la internacionalización de la institución— e incorporar estrategias y técnicas innovadoras que refuercen la formación académica (la innovación académica). Mediante el proceso de internacionalización, se integra la perspectiva internacional a un sistema universitario. La universidad internacional espera trascender las fronteras, compartir recursos humanos, primero en el nivel interregional y después en el nivel global. Por su parte, la innovación académica es un eje transversal para la gestión de saberes en la UANL, que genera soluciones creativas a las necesidades de cambio.

Otra institución educativa que aparece con la incorporación de ejes transversales en su currículo es la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

(UNICACH). Dentro de la estructura curricular de la UNICACH, como proyecto ético-político de formación de sujetos en y para la acción, se considera bajo el principio de transversalidad, ejes que atraviesan todo el currículo, desde su historicidad, intencionalidad filosófica, proyecto de desarrollo social, núcleo de prácticas transformadoras y miradas de futuros posibles (UNICACH, 2012: 33).

De acuerdo con la UNICACH (2012: 33), los núcleos de conocimiento que se abordarán en el eje de formación, serán los siguientes: equidad de género; interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; valores, formación ciudadana e identidad universitaria; sustentabilidad; interculturalidad; arte, ciencia y cultura; y pensamiento complejo. Además, en la propuesta curricular de la UNICACH (2012: 34), se conciben tres ejes que guían y abren redes de articulación entre sí, en el abordaje del análisis, interpretación, comprensión y transformación de objetos de conocimiento. Desde esta concepción se propone para todas las carreras los ejes de: Formación Social, Formación Profesionalizante y Formación Metodológica.

Por otro lado, para la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG, 2004: 45), la transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales, desde una visión holística o de totalidad, que busca superar la fragmentación de las áreas de conocimiento, la aprehensión de valores y formación de actitudes, la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico.

Para la UAG (2004: 46), los ejes transversales se pueden clasificar de acuerdo con su correlación con los fines y propósitos del modelo educativo en los siguientes: eje heurístico que comprende el desarrollo de habilidades y capacidades para resolver problemas. El eje teórico-epistemológico que se sustenta en el estudio de la construcción, sistematización y formalización del conocimiento con la finalidad de presentarlo en su génesis histórica y científica y no como producto acabado e inamovible. El eje socio-axiológico, mediante el cual se busca que la formación de los profesionales esté centrada a su vez en la formación humana, social y de valores. Por último considera el eje profesional que propone enriquecer la vocación del estudiante mediante el fortalecimiento de habilidades y competencias en la perspectiva de una formación para el ejercicio eficiente y eficaz de una profesión determinada.

Además, la UAG (2004: 47) describe los contenidos transversales que incluyen temas y tópicos transversales que hacen referencia, principalmente, a contenidos emergentes e integradores. Considera como temas transversales

los siguientes: derechos humanos, medio ambiente, género, tecnología, medios de comunicación, multiculturalidad, disciplina escolar, diversidad, pluralidad, equidad, libertad y pobreza.

Asimismo, la UAG (2004: 47), menciona la importancia de considerar las habilidades transversales que hacen referencia a habilidades que los estudiantes desarrollan al interior de las disciplinas de estudios y contenidos programáticos para, finalmente, independizarse de éstos y así adquirir poder de transferencia a situaciones nuevas. Sostiene que son destrezas y capacidades transversales que atraviesan desde la educación inicial hasta el último año de escolaridad, pero en cada etapa tiene niveles de logro diferentes.

Por último, la UAG (2004: 48), hace referencia a las actitudes y valores transversales, los cuales, son aquellas disposiciones y valores éticos y ciudadanos que se considera que los estudiantes deben internalizar con el fin de incorporarse a la vida social, familiar, laboral y cotidiana. Sobre todo, se trata de formar, por un lado, la capacidad para el discernimiento de valores y, por otro, profundizar los grados de compromiso y responsabilidad con valores como la búsqueda de la verdad, la promoción del bien, la paz, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la dignidad, etcétera.

Además, en la búsqueda realizada se encontraron diversas investigaciones desarrolladas en la educación superior mediante la incorporación de los ejes transversales, reconociéndose que esta innovación curricular está siendo trabajada como parte del proceso formativo de los estudiantes en diversas experiencias, como las publicadas por Guillén y Cuevas (2010); López, Bárcenas y Guajardo (2011); Domínguez y Vélez (2009); Romero, Rebolledo y Ayala (2009) y González (2011).

Guillén y Cuevas (2010) presentan una propuesta educativa, la cual tiene la finalidad de concientizar a las instituciones formadoras de personal de salud, en especial de las enfermeras, acerca de la importancia que tiene la incorporación de los valores de manera transversal dentro del currículo de las futuras profesionales. Los temas transversales se plantean como contenidos que hacen referencia a problemas de gran trascendencia, que se producen en la actualidad, y frente a los que es indispensable la toma de decisiones para su solución, por ello mediante esta propuesta se pretende que los estudiantes cuenten con la capacidad para adoptar actitudes y comportamientos basados en valores que los transforme en personas y profesionales que puedan afrontar las necesidades del nuevo siglo. Sostienen que el servicio, la serenidad, la experiencia, la sinceridad,

la honestidad, la disciplina y el respeto son algunos de los valores transversales necesarios que deben de impregnar las acciones de los futuros profesionales para que puedan ejercer con valores.

Por otro lado, el trabajo de investigación participativa que presentan López, Bárcenas y Guajardo (2011), recoge la experiencia de trabajo de un equipo de investigación con todos los departamentos académicos de la Universidad Iberoamericana Puebla. En el marco de la actualización de planes de estudio; este proyecto consiste en la formulación y fundamentación de una pregunta ética que orientará el sentido del currículo de cada uno de los programas de licenciatura con que cuenta la universidad. Esta pregunta ética será un elemento transversal orientador que se trabajará en cada una de las asignaturas. La investigación consiste en varias etapas de trabajo que inician con talleres por departamento para la formación básica, en una perspectiva ética humanista compleja y en la visión ética profesional que se desprende de esta perspectiva, para todos los miembros de los claustros académicos departamentales. Posteriormente se realizaron también un taller, la formulación y fundamentación de las preguntas éticas de las profesiones y su consecuente derivación en líneas estratégicas de instrumentación curricular y de formación docente. Finalmente se contempla la construcción de la carátula de una asignatura ética profesional que contiene como eje de aplicación la pregunta ética de la profesión.

Por su parte, Domínguez y Vélez (2009) reportan una serie de técnicas de evaluación de los aprendizajes aplicadas a un curso-taller de diseño curricular, en un grupo de alumnos, de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Se expone de manera general un análisis surgido de un interés personal al reflexionar sobre la congruencia que debe existir entre la práctica docente y los ejes teórico, heurístico y axiológico que propone el Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana, que bajo sus lineamientos fue diseñado el plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía de esta casa de estudios, y que tiene un impacto importante en la forma de evaluar los aprendizajes a estudiantes. La información y las conclusiones obtenidas sobre las técnicas de evaluación de los aprendizajes son resultado de su aplicación mediante procesos de evaluación formativa y sumativa.

A los trabajos anteriores se suma el de Romero, Rebolledo y Ayala (2009) cuyo propósito es identificar relaciones entre las características de los estudiantes antes de ingresar a la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) y durante su permanencia en ella, con objeto de replantear la impartición de las asignaturas de

los primeros semestres de matemáticas mediante competencias transversales que ayuden a disminuir problemas de reprobación, rezago estudiantil y deserción. De acuerdo con los resultados obtenidos, el trabajo pretende hacer una propuesta que modifique los programas de estudio de las diferentes asignaturas que conforman el currículo de la carrera de biólogo marino, con un enfoque basado en competencias genéricas y específicas transversales, iniciando esta reestructuración con las disciplinas pertenecientes a los primeros semestres de la carrera.

Por último, González (2011) presenta un avance de una investigación reflexiva que, con fundamento en Steiner (1999), Lonergan (1999) y Avilez (2006), construye una hipótesis que sostiene la necesidad de superar la actual racionalidad que ha conducido a esta globalización, por otra racionalidad capaz de captar el dinamismo vivificante que lleve a integrar el desarrollo regional sustentable como un eje curricular transversal en la formación de los profesionales en educación superior. Para soportar la hipótesis se revisa la modernidad y la posmodernidad, se despliegan las bases de las posturas filosóficas y sus vínculos con el desarrollo regional sustentable (Carrillo, 2002 en González, 2011) y con la educación ambiental para la sustentabilidad, en el nivel de conclusión-recomendación se sugiere otra racionalidad, se plantea ¿cómo integrarla al currículo? y se invita a revisar la experiencia de las escuelas Waldorf.

Estos trabajos permiten identificar que las instituciones educativas de nivel superior se encuentran incorporando estrategias de enseñanza aprendizaje que incorporan los ejes transversales a las prácticas educativas. Las diferentes áreas del conocimiento abordadas en los estudios son un claro ejemplo de que la incorporación de los ejes transversales no tiene delimitado un campo del conocimiento específico al que se puede aplicar. Por el contrario, su instrumentación es general y globalizada. También se reconoce que hay una diversidad de temas que se pueden incorporar como ejes transversales y que su aplicación es cada vez más común.

### *Reflexiones y análisis en torno a los ejes transversales*

Otro grupo de trabajos reflexionan sobre los ejes transversales, de manera general, desde diferentes referentes teóricos, epistemológicos o, simplemente representan cuestionamientos y reflexiones en torno al tema de los ejes transversales. Tal es el caso de las aportaciones realizadas por Barbero (2003), Lugo (2007), Munévar y Villaseñor (2005), Díaz-Barriga, A. (2005b) y Flores (2009).

Barbero (2003) se cuestiona acerca de qué hablamos cuando nos referimos a la transversalidad o a las competencias transversales. El autor entiende transversalidad no en un sentido topográfico lineal, sino en el antropológico de hibridación, de competencias que hibridan no sólo diferentes tipos de saber, sino también, diferentes lenguajes y racionalidades. Sostiene que la transversalidad habla en primer lugar de que ya no podemos seguir enseñando como si unos nacieran para ser poetas y otros para ser científicos. Considera que la transversalidad no es mero asunto de disciplinas, no opera sólo en términos transdisciplinarios. Ello porque no son solamente los casilleros de las ciencias los que se han quedado chicos para meter los problemas que vivimos hoy, sean las ciencias sociales o las naturales, como lo demuestra la tecnobiología. Agrega que la transversalidad no habla sólo de transdisciplinariedad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre ciencias, artes, técnicas, entre creencias, imaginarios y comportamientos. Concluye que la transversalidad nos lleva de allí a algo que el poeta Antonio Machado recogió de un campesino español y lo puso en labios de ese alter al que llamaba Juan de Mairena: “todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”.

Por su parte, el texto de Lugo (2007) se centra en analizar dos innovaciones educativas que se identifican como importantes, no únicas, en la década de 1990: flexibilidad curricular y ejes transversales. En relación con los ejes transversales, sostiene que atienden a problemáticas relacionadas con todas las áreas de formación y suponen una forma de interpretar y tratar los contenidos curriculares; son temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes que emergen de un determinado modelo de desarrollo y que suelen atravesar o envolver el análisis de la sociedad desde una dimensión ética y desde una complejidad conceptual. Además, los ejes transversales promueven visiones interdisciplinarias, globales y complejas que permiten otro tipo de comprensión de la realidad y la relevancia social. Son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad del currículo y, en particular, la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud. Los ejes transversales tienen un carácter globalizante porque atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo, lo cual significa que se convierten en instrumentos que recorren asignaturas y temas que cumplen el objetivo de tener visión de conjunto.

Otro aporte lo constituye el artículo de Munévar y Villaseñor (2005) quienes discuten el papel de los nuevos lenguajes en la creación, desarrollo y proliferación de ideas entre los miembros de cualquier grupo humano, especialmente entre los grupos sociales oprimidos. Estas ideas convertidas en nuevos saberes acompañan las opciones de cambio. La transversalidad, que es una de las nuevas palabras y de las alternativas posibles, ha ido ampliando los usos educativos de los saberes de género a fin de introducirlos en las políticas sociales hasta abarcar su implantación simultánea en determinaciones y acciones destinadas a las mujeres, mediadas por términos conceptuales y metodológicos, orientados principalmente al desarrollo humano. Se considera que los saberes de género no están localizados en un punto fijo, sino que activan a otros saberes mediante vínculos y tránsitos transversales entre individuos o grupos. De este modo, emergen los usos político-educativos de la transversalidad de género, los que, a su vez, requieren la consolidación de estructuras que faciliten la planeación, el seguimiento y el control de los efectos de la perspectiva de género. También es clave la incorporación de la igualdad como una realidad vivida más allá de la eficacia simbólica o la voluntad política.

Por otro lado, Ángel Díaz-Barriga (2005b: 1 y 2) sostiene que la formación en valores es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan en todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores. En este ensayo se examina como se ha abordado esta temática en el pensamiento histórico de la didáctica; al mismo tiempo se analiza cómo la formación en valores más que responder a un tema cognitivo, se encuentra vinculado con la dinámica de los afectos y no sólo requiere del conocimiento racional de los principios y normas, sino que se necesita fincar en las actitudes. En un tercer momento se analiza la forma en que este tema se ha planteado en los desarrollos recientes del campo curricular.

Díaz-Barriga considera que una respuesta a la deficiencia de las estrategias habituales para abordar la enseñanza de los valores, la constituye el tema de los contenidos transversales del currículo. Además, los temas transversales ofrecen dos soluciones a un debate por demás importante. En primer lugar, como su

nombre lo indica, son temas en plural y en segundo, la transversalidad que tienen en el currículo puede ser definida desde el proyecto nacional; pero requiere ser realmente establecida en el proyecto escolar, esto es, en la discusión de los consejos técnicos de las escuelas. Así, el ámbito de los temas transversales puede ser aquél que difícilmente se incluye en un contenido de una asignatura, porque no se limita a ella y tiene una repercusión en otros ámbitos. Este es el caso de temas que el contexto social reclama que sean trabajados en la escuela, tales como: educación en los derechos humanos, educación en la democracia, educación ambiental y, educación y género (Díaz-Barriga, 2005b: 11 y 12).

Finalmente, Flores (2009) recaba información documental respecto de la incorporación de los ejes transversales en el currículo, para lo cual se consultaron dos bases de datos electrónicas especializadas en la publicación de artículos científicos y de educación. Para el desarrollo del estudio se identificaron y revisaron 68 artículos relacionados con los ejes transversales en 51 revistas electrónicas de habla hispana y que corresponden a 7 países: España, Venezuela, Argentina, Brasil, México, Chile y República Dominicana, en un periodo comprendido entre 1995 y 2008. De acuerdo con la información recabada resaltan tres temáticas fundamentales en torno a los ejes transversales; por un lado, la relevancia entre la propuesta curricular y los ejes transversales; por otro, el problema de la formación docente y los ejes transversales; y finalmente diversas aportaciones y reflexiones que se desarrollan en torno a esta temática.

### *Análisis de las tendencias encontradas respecto a ejes transversales*

En los estudios analizados se identifica a los ejes transversales como un concepto reciente vinculado con las innovaciones curriculares. Además, se observó que los ejes transversales están siendo incorporados en los diferentes niveles educativos (educación básica, media superior y superior) con diferentes estrategias y desde diferentes perspectivas, pero, compartiendo los mismos objetivos de incrementar los conocimientos, actitudes y valores de los estudiantes de manera paralela a los objetivos curriculares planteados.

Además, se encontraron algunas coincidencias en los artículos analizados que permiten hablar de un conocimiento homogéneo, una cultura educativa o una comprensión compartida acerca de este tema y su problemática en el campo educativo. Las coincidencias encontradas fueron las siguientes:

- Se vincula a los ejes transversales con destrezas y capacidades que impactan cada etapa de desarrollo del estudiante y tienen niveles de logro diferentes en cada una de ellas (BUAP, 2009a y UAG, 2004).
- En el caso de los ejes transversales trabajados en la BUAP (2009b) y López, Bárcenas y Guajardo (2011) los vinculan, al inicio del plan de estudios, con la instrumentación de una asignatura. Esto significa que se necesita cierto conocimiento del eje para poder desarrollarlo con mayor profundidad.
- Se relaciona a los ejes transversales con una función globalizadora, holística y de totalidad en el currículo (UAG, 2004; Espinosa, 2005 y Lugo, 2007), que busca superar la especialización excesiva (Espinosa, 2005) y la fragmentación de las áreas del conocimiento (UAG, 2004).
- Se reconoce que los ejes transversales son aplicables a todas las disciplinas y ayudan a la relación entre ellas (SEP, 2009; Espinosa, 2005 y Lugo, 2007), así como, a actividades al interior del currículo y extracurriculares, fomentando el cambio de actitudes de los estudiantes (SEP, 2009 y Espinosa, 2005).
- La Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de Guerrero, coinciden en proponer los ejes teórico, heurístico y axiológico para permear el currículo (UAG, 2004 y Domínguez y Vélez, 2009).
- Se realizan diversas reflexiones y cuestionamientos sobre la transversalidad, como los trabajos de Barbero (2003) y Díaz-Barriga (2005b) quienes argumentan la complejidad de este tema y realizan algunas consideraciones para su mejor comprensión en las instituciones educativas.

Además, dentro de los ejes transversales definidos en los trabajos analizados se encontró una gran diversidad de temas que son abordados mediante esta estrategia.

Por un lado, se encontraron ejes transversales centrados en el currículo (Flores, 2009) y en el proceso educativo. Dentro de este grupo se puede identificar a la educación basada en competencias (SEP, 2009; UANL, 2008; Romero, Rebolledo y Ayala, 2009). También se reconoce como eje transversal a la educación centrada en el aprendizaje (UANL, 2008) y la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad curricular (UNICACH, 2012 y Lugo, 2007). Este grupo de trabajos, se centran en atender los problemas curriculares dominantes en el ámbito educativo y ven en los ejes transversales, descritos anteriormente, una posibilidad de mejorar el currículo.

Otro grupo de trabajos se dirige a fomentar el desarrollo científico y tecnológico como ejes transversales dentro de los planes de estudio. Tal es el caso de las propuestas de la BUAP (2009a y b), UNICACH (2012) y UAG (2004).

También se encontraron trabajos que sugieren el abordaje de temas sociales como ejes transversales del currículo. Dentro de estos trabajos se encuentran los temas de democracia (SEP, 2010; Espinosa, 2005 y Díaz-Barriga, 2005b); medio ambiente y educación ambiental (UAG, 2004; Díaz-Barriga, 2005b; Gómez, Sánchez y Nateras, 2007; Espinosa, 2005; SEP, 2010 y González, 2011); educación para la paz (Espinosa, 2005 y UAG, 2004) y el tema de formación social (BUAP, 2009b y UNICACH, 2012).

Además, se encontraron otro conjunto de ejes transversales centrados en los actores educativos como ejes transversales. Este es el caso del tema de valores (Espinosa, 2005; UNICACH, 2012; Guillén y Cuevas 2010; López, Bárcenas y Guajardo, 2011; Díaz-Barriga, 2005b y UAG, 2004); el tema de género (SEP, 2010; UAG, 2004; Díaz-Barriga, 2005b; UNICACH, 2012 y Munevar y Villaseñor, 2005) y el tema de derechos humanos (SEP, 2010; Díaz-Barriga, 2005b y UAG, 2004).

Por último, de manera aislada, pero no menos importante, se encontraron ejes transversales como educación para la salud, educación sexual, igualdad en la ciudadanía, educación del consumidor, innovación y talento emprendedor, lenguas extranjeras, desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, educación para la investigación, formación ciudadana e identidad universitaria, por mencionar algunos.

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

### **Currículo, educación a distancia y tecnologías de la información y la comunicación**

En el análisis realizado por Díaz-Barriga Arceo y Lugo (2003) en el estado del conocimiento del campo del *currículo* del periodo 1992-2002, se identificaron varios

modelos en el campo del desarrollo del currículo, destacando los relacionados con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación a distancia. En ese análisis los autores detectaron que con la introducción de las TIC y de diversas modalidades de educación a distancia se pretendía innovar el *currículo* y la enseñanza, pero que “se disponía de muy poca investigación y de especificaciones concisas de diseño educativo” (Díaz-Barriga Arceo, Hernández y Bustos, 2009: 1).

Dando continuidad a dicho análisis, con base en la revisión de la producción documentada en el periodo 2002-2012 a la cual pudimos tener acceso, en este apartado discutimos cuál es el avance. Para ello, hemos estructurado el apartado en cuatro secciones. En la primera hacemos unas breves precisiones metodológicas. En la segunda presentamos una caracterización general de los trabajos analizados. En la tercera exponemos una valoración de los trabajos revisados en función de los temas que abordan, los sujetos que realizan las investigaciones y las teorías en que se sustentan. En la cuarta analizamos la evolución y el estado actual del tema, esbozando algunas de las líneas de investigación pendientes y cerramos con unas breves conclusiones.

### *Precisiones metodológicas*

Los trabajos analizados fueron fundamentalmente los existentes en la base de datos generada por el equipo de investigadores participantes en el estado del conocimiento del currículo etiquetados como pertenecientes a la sub-área de las TIC y educación a distancia, así como otros localizados en las memorias de los congresos nacionales de investigación educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) o por la Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo (SOMECE)<sup>10</sup>. De los trabajos existentes en la base y las memorias, se incluyeron aquellos que cumplieron los siguientes requisitos: que versaran sobre la educación en México (de manera exclusiva); que hubiesen sido publicados o presentados entre el 2002 y el 2012; así como que abordasen, preferentemente en su título o resumen, el currículo como tema central en combinación con las TIC o

<sup>10</sup> Las primeras por considerarse que es en dichos congresos donde se presentan los trabajos más relevantes en el nivel nacional relacionados con investigaciones sobre educación y las segundas porque los congresos organizados por dicha sociedad son los más importantes también en el nivel nacional en temas relacionados con TIC y con la educación a distancia.

con la educación a distancia. Adicionalmente, se privilegiaron aquellos trabajos que pudieron ser consultados en su versión completa y que rebasaban el plano de una clase o curso aislado.

### *Caracterización general de los trabajos*

Se detectaron 46 trabajos relacionados con la temática de innovaciones curriculares, educación a distancia y el uso de las TIC. Entre las características y rasgos centrales de la producción detectada, destacan las siguientes: a) estar conformada mayoritariamente por trabajos de corte propositivo–reflexivo o de narración de experiencias en demérito de los trabajos de tipo investigativo; b) ser baja en comparación con el resto de la producción del eje de las innovaciones curriculares y con el acelerado crecimiento que han experimentado tanto el campo de la educación a distancia como el de las TIC; c) haber sido publicada en su gran mayoría en México, lo cual si bien beneficia su difusión, discusión y análisis en el nivel nacional, afecta su difusión, discusión y análisis en entornos más amplios y el consecuente enriquecimiento del trabajo aquí realizado a la luz de dicha apertura; d) ser relativamente reciente, lo cual sugiere un campo joven y en construcción; e) centrarse en el nivel de educación superior, en demérito de los demás niveles educativos; f) ser una temática de investigación e intervención de académicos del área educativa, más que tecnológica; y g) presentar poca continuidad, ya que únicamente se detectaron tres autores con más de un trabajo reportado que forman parte de un mismo equipo de trabajo.

### *Análisis y valoración de la producción*

Para el análisis y valoración de la producción detectada, consideramos los siguientes rubros: temas de estudio, teorías en que se sustentan y autores de los trabajos.

#### *Temas de estudio*

Las temáticas abordadas en los trabajos revisados se repartieron en porcentajes similares entre los que se centraron en la educación a distancia y los que estudiaron las TIC.

- *Educación a distancia.* Los trabajos relacionados con la educación a distancia pueden a su vez ser agrupados en tres líneas en función del grado de presencialidad en que se sustentan: 1) los que abordan el asunto de la educación a distancia, en línea o virtual; 2) los relacionados con la enseñanza semipresencial, mixta o combinada (*b-learning*); y 3) los enfocados en el aprendizaje móvil (*mobile learning*).

Entre los de educación a distancia encontramos que con excepción de un caso [el estudio de Porras, López y Huerta (2010) sobre telesecundarias], los trabajos están fundamentalmente enfocados en el nivel de educación superior y se centran en la descripción de propuestas de modelos para el diseño instruccional de cursos de educación a distancia (Gil, 2004). Adicionalmente se detectaron trabajos sobre la percepción de la educación a distancia (García, Ramos y Álvarez, 2009) o que describen experiencias de intervención curricular (Moreno y Álvarez, 2011).

Los trabajos que versan sobre la educación en línea también se centran casi exclusivamente en el nivel de educación superior y son igualmente de corte propositivo–ensayístico o de descripción de experiencias más que de investigación. Entre los de tipo propositivo–ensayístico encontramos los centrados en el diseño instruccional o desarrollo o implementación de cursos en línea, como el de Maravilla (2009) para una carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia; el de Macarena y López (2011) para diferentes modalidades en educación; y el de Saiz y Mendoza (2006) acerca del uso de estándares en el diseño de cursos en línea. Entre las descripciones de experiencias se puede ubicar el de Rigo (2009) sobre el uso de plataformas para el aprendizaje en línea para el desarrollo de competencias para la investigación educativa. Entre los de investigación, únicamente se detectó el de Peñalosa y Castañeda (2008) que evalúa la experiencia de operación de un modelo de generación de conocimiento en un curso en particular, mediante un ambiente de aprendizaje llamado “meta–tutor”.

La educación virtual es abordada también únicamente desde el ámbito de la educación superior e igualmente mediante trabajos de corte propositivo–ensayístico, como el de Casarini (2007) acerca de la interacción y el diseño de los aprendizajes en contextos virtuales; descripciones de experiencias como la de López *et al.* (2010) sobre un modelo de inducción a la universidad virtual y la de Chan, González y Flores (2011) acerca de la descripción de un modelo teórico para monitorear la implementación curricular de un sistema de universidad virtual. El único trabajo orientado hacia la investigación detectado fue el de

Pastor (2004) consistente en un proyecto de investigación y desarrollo dirigido a construir un sistema de información global basado en un modelo educativo de universidad interactiva.

Sobre enseñanza semipresencial, mixta o combinada (*b-learning*), se detectaron varios trabajos, también centrados en el nivel de educación superior y de tipo propositivo-ensayístico como el de Hernández y Romero (2011) consistente en una propuesta para la implementación de un modelo de *b-learning* y, el de Lule (2011) para formar licenciados en educación básica en línea y presencial utilizando un modelo de enseñanza combinada (*blended learning*).

Se detectaron además otros trabajos sobre descripción de experiencias como el de Díaz-Barriga Arceo *et al.* (2011) sobre una experiencia de *b-learning*; el de Hernández y Romero (2009) describiendo experiencias de aprendizajes semi-presenciales (*b-learning*) usando TIC en escenarios universitarios; el de Gatica y Limón (2011) que presenta una experiencia de *b-learning* en una asignatura de un nuevo plan de estudios; y el de Díaz-Barriga Arceo, Hernández y Bustos (2009), que expone una experiencia de construcción colaborativa de proyectos *WebQuest* conducida con equipos de estudiantes de posgrado que participaron en un entorno *b-learning*. Adicionalmente se detectó el trabajo de investigación de Croda y Bada (2007) sobre las características de los procesos y las prácticas educativas que se presentan en la implementación de un programa académico en la modalidad semipresencial en una universidad privada.

Finalmente, en lo que a aprendizaje móvil o *mobile learning* concierne, se detectó un estudio que se llevó a cabo en un programa de posgrado: Ramírez (2008) sobre las implicaciones en el diseño y la enseñanza del uso de dispositivos de *mobile learning* en ambientes virtuales.

- *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. De los trabajos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) únicamente 35% (8 de 23) son de investigación o de evaluación, en tanto que el resto de la producción está más orientada hacia la presentación de propuestas, reporte de experiencias, reflexiones y ensayos, lo cual sugiere un predominio de los enfoques pragmáticos o discursivos sobre los de investigación.

En cuanto a las temáticas abordadas, los trabajos pueden ser divididos en los siguientes cinco grandes grupos: 1) formación de docentes y alfabetización; 2)

diseño, 3) evaluación, 4) usos y aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, y 5) TIC y currículo o modelo educativo.

En el primer grupo se ubican los trabajos sobre competencias tecnológicas y formación docente de Díaz-Barriga Arceo (2009a); Díaz-Barriga Arceo, Padi-lla y Morán (2009); Morán y Díaz-Barriga Arceo (2009); y los de alfabetización tecnocientífica de Jiménez y Arroyo (2007).

El *diseño* es trabajado desde tres vertientes: 1) la del diseño instruccional, abordado por Díaz-Barriga Arceo (2005) con un ensayo conceptual sobre cómo tendría que ser la incorporación de las TIC desde la perspectiva del aprendizaje situado y del constructivismo sociocultural; 2) la del diseño de *software* educativo para la elaboración de balance general en una institución educativa propues-to en la tesis de maestría de López (2009), y 3) la de la descripción de experien-cias por Díaz-Barriga Arceo *et al.* (2008) quienes presentan una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias.

La evaluación es abordada por dos trabajos: 1) el de Cano (2011) que pro-pone herramientas informáticas de apoyo para evaluar el desarrollo de com-petencias en la educación superior, y 2) una evaluación de los contenidos que existen en la red, relacionados con el currículo de 6° de primaria de Morales, Montes y Rosso (2004).

Los usos y aplicaciones de las TIC en la enseñanza son trabajados por Ra-mos (2007) en un ensayo sobre el uso de las tecnologías en el aula; Díaz-Barriga Arceo y Morán (2011) en un estudio diagnóstico sobre el uso y apropiación de las TIC en la enseñanza; López y Ramírez (2009) con un estudio sobre las TIC aplicadas a la práctica docente; Carrasco, Valencia y Benítez (2009) con una investigación sobre el uso de las TIC en la enseñanza universitaria.

A los trabajos anteriores se agregan dos libros de Díaz-Barriga Arceo, Hernández, y Rigo (2009 y 2011), el primero sobre cómo enseñar con TIC en educación superior y el segundo sobre experiencias educativas con recursos digitales. Los usos y aplicaciones en el aprendizaje son objeto de análisis en los trabajos de Díaz-Barriga Arceo (2009b) sobre las posibilidades de pro-moción de un aprendizaje significativo y situado con apoyo en las TIC; y en la tesis de maestría de Suárez (2010) sobre el aprendizaje del idioma francés apoyado en las herramientas web.

Por último, la inclusión de las TIC en el currículo o modelo educativo es trabajado con diversos énfasis en un ensayo de Garzón (2009: 1) sobre los “nue-vos aprendizajes necesarios para sobrevivir a la inclusión de las tecnologías de

la información y la comunicación en el *currículum* universitario”; por Díaz-Barriga Arceo (2010) en un ensayo sobre la integración de las TIC en el currículo; por Garzón (2011) en una propuesta para la integración transversal de las TIC en el currículo universitario y la alfabetización digital de los profesores; y en un trabajo de Salinas (2007) sobre modelo educativo y recursos tecnológicos.

Se percibe entonces un campo donde en términos temáticos predominan los trabajos orientados a la educación superior y de tipo ensayístico–propositivo o de descripción y valoración de experiencias. Estas últimas, en su mayoría aisladas o centradas en una sola materia o área, con poca articulación con el marco curricular, con insuficiente incorporación de tecnologías de punta, y que prestan escasa atención a la capacitación o alfabetización de los alumnos (sobre todo en los aspectos relacionados con el uso educativo de las TIC). Sin embargo, también se distingue un campo donde empiezan a abordarse, desde enfoques teóricos de gran solidez, una gran diversidad de temas que rebasan el ámbito de las preocupaciones (y ocupaciones) meramente técnicas y de infraestructura, para abordar otros asuntos más complejos como son el conocimiento del manejo y potencialidades educativas de las TIC y de la educación a distancia por parte de los profesores; el diseño y la evaluación de cursos, programas de cómputo (*software*) y contenidos; los usos y aplicaciones de las TIC en el aula; e incipientemente, la integración de las TIC y la educación a distancia en el *currículo* escolar.

### *Teorías en que se sustentan los trabajos*

Porras, López y Huerta (2010: 518), basados en los aportes de varios autores sostienen que “la relación entre TIC y currículo está determinada por perspectivas filosóficas y creencias pedagógicas”, destacando entre las dos más importantes la tecnocéntrica y la humanista, las cuales a su vez están apoyadas en teorías del aprendizaje específicas, tales como la teoría conductista o neoconductista en el caso de la perspectiva tecnocéntrica, y el constructivismo o socioconstructivismo en la perspectiva humanista.

En la producción mexicana, parecen coexistir las dos concepciones filosóficas citadas, aunque predominan (en el discurso) las humanistas. En cuanto a las perspectivas teóricas parecen destacar los enfoques constructivistas (presentes en los trabajos de Croda y Bada, 2007; Gil, 2004; Pastor, 2004; y Ramírez, 2008), “en especial los basados en la psicología cognitiva, el enfoque sociocultural y la cognición

situada... [en el que] el término constructivismo parece servir como una especie de “paraguas” para una diversidad de perspectivas” (Díaz-Barriga Arceo, 2005: 5).

Si bien existen coincidencias entre los enfoques anteriores, también existen diferencias significativas, sobre todo entre la instrucción apoyada en los modelos cognitivos *versus* la enmarcada en las premisas de las aproximaciones socioculturales, especialmente en lo relacionado con los conceptos particulares de aprendizaje que sustenta cada uno, las metas educativas que plantean y su postura ante la incorporación de las TIC en el currículo.

Así, para los que se apoyan en el modelo cognitivo o en la teoría cognitiva contemporánea, el aprendizaje es “un proceso activo, constructivo, por medio del cual los estudiantes plantean metas de aprendizaje y después intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta” (Peñalosa y Castañeda, 2008: 256), en tanto que para los sustentados en las aproximaciones socioculturales tales como el socioconstructivismo (por ejemplo Díaz-Barriga, Bustos, Hernández, y Romero Torres, 2011; Díaz-Barriga Arceo, Hernández, y Bustos, 2009; Díaz-Barriga Arceo, Padilla y Morán, 2009; Díaz-Barriga Arceo, Padilla, Valdez, Rueda, e Ibarra, 2008; y Hernández y Romero, 2011); el constructivismo social (tales como Hernández y Romero, 2009 y Maravilla, 2009) o sociocultural y situado (Díaz-Barriga Arceo, 2005 y 2010), quienes propugnan por un aprendizaje significativo y situado apoyado en las TIC (ver Díaz-Barriga Arceo, 2009; Ramírez, 2008; y Porras, López y Huerta, 2010) afirman que el aprendizaje es un proceso y una actividad social y dialógica de construcción de conocimiento y la enseñanza una ayuda asistida o mediada a dicho proceso (Díaz-Barriga Arceo, 2005: 12). Otra diferencia es la asociada a las metas educativas que plantea cada enfoque, en las que se vislumbran “diferencias importantes que se establecen en las metas educativas: la reorganización de representaciones y procesos cognitivos frente a los procesos de aculturación en una comunidad de prácticas o el tratamiento instruccional centrado en procesos psicológicos individuales frente a procesos sociales y culturales” (Díaz-Barriga Arceo, 2005: 6).

Por último, en el caso particular de la incorporación de las TIC en el currículo, para los ubicados en las posturas socioculturales “tal incorporación requiere enfocarse en la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (Díaz-Barriga, 2005: 14), mientras que para quienes enmarcan sus propuestas en el modelo cognitivo o

en la teoría cognitiva contemporánea, dicha incorporación supone “el arreglo de condiciones del ambiente web en favor de un concepto de aprendizaje donde el alumno tiene un papel activo y el propósito es favorecer que construya y utilice el conocimiento como herramienta” (Peñalosa y Castañeda, 2008: 251).

### *Agentes*

Para abordar el asunto de quiénes están realizando investigación sobre la temática currículo-TIC-educación a distancia, quisimos emplear, igual que hace Ángel Díaz-Barriga en capítulos anteriores, el concepto de *comunidades epistémicas* empleado por Peter Haas (1992) citado en el trabajo de Maldonado (2005). Según dicha autora (haciendo referencia al concepto de Haas, 1992), “Una comunidad epistémica se define como una red de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un campo particular” (Maldonado 2005: 1). A las características mencionadas por Maldonado (2005) como definitorias de una comunidad de este tipo, agregamos, retomando lo propuesto por el Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP) para los Cuerpos Académicos, una más: el contar con una producción sobre la temática TIC-curriculum-educación a distancia sostenida a lo largo de varios años.

Considerando las características que pudimos inferir a partir de la información a la cual tuvimos acceso, fue posible identificar dos comunidades epistémicas, pero con distinto grado de consolidación dependiendo sobre todo de la cantidad de producción documentada disponible sobre el tema TIC-curriculum-educación a distancia: una en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otra en la Universidad de las Américas (UDLA).

La comunidad epistémica con mayor grado de consolidación que pudimos identificar es la de los académicos adscritos al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) de la Facultad de Psicología de la UNAM encabezado por Frida Díaz-Barriga Arceo, quien tiene a su cargo el proyecto de investigación *El uso de entornos virtuales como apoyo para la enseñanza presencial: diseño y validación de un modelo instruccional con estudiantes de Psicología Educativa*. Este grupo cuenta con la mayoría de las características asociadas a las comunidades epistémicas, a saber: una agenda u objetivo común (el análisis y la transformación de los usos propiciados por la emergencia de las tecnologías en los espacios escolares); estar integrada a otras redes (la del Grupo de Inves-

tigación en Interacción e Influencia Educativa del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, dirigido por César Coll); contar con un sistema de creencias y valores compartido (en este caso, una postura epistémica compartida y declarada: el socioconstructivismo); tener un tamaño compacto (son alrededor de diez integrantes); contar con prestigio y credenciales académicas (algunos de ellos, especialmente la líder, son ampliamente reconocidos en América Latina, y tienen una presencia importante en algunos circuitos de académicos de Estados Unidos de América y España); tener miembros de diversas profesiones (como psicólogos y especialistas en tecnología); y contar con una producción sostenida a lo largo de los años: la producción documentada de esta comunidad es bastante extensa, entre la cual destacan dos libros (Díaz-Barriga Arceo, Hernández y Rigo, 2009 y 2011), varios capítulos de libros tales como Díaz-Barriga Arceo (2009a y 2009b), Díaz-Barriga Arceo, Bustos, Hernández y Romero (2011), Díaz-Barriga Arceo y Morán (2011), y Díaz-Barriga Arceo, Padilla, Valdez, Rueda, e Ibarra (2008); algunos artículos como los de Díaz-Barriga (2005 y 2010); y una ponencia de Díaz-Barriga Arceo, Hernández y Bustos (2009).

Un segundo grupo de investigadores a quienes a partir de la producción relacionada con la temática TIC–currículo–educación a distancia detectada, podríamos considerar como comunidad epistémica *en consolidación* (utilizando la terminología empleada por el PROMEP para los cuerpos académicos, por no tener una producción tan abundante como el grupo anterior y por la falta de trabajo documentado con otras redes) sería el *Grupo de Investigación sobre Tecnologías de la Información para la Educación y el Desarrollo Social* del Centro de Estudios sobre Calidad de Vida de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) liderado por Bertha Salinas. Este grupo parece contar con los siguientes rasgos propuestos por Maldonado (2005): tener una agenda u objetivo común (lograr la integración de las TIC como herramientas para promover la construcción de significados por parte de los estudiantes y relacionarlos con sus contextos de vida); contar con un sistema de creencias y valores compartido (en este caso, una postura epistémica compartida y declarada: el enfoque social constructivista); tener un tamaño compacto (sus integrantes no pasan de diez miembros); contar con prestigio y credenciales académicas (el grupo ha participado y asesorado varios proyectos gubernamentales y recibido financiamiento de varias organizaciones académicas); tener una producción académica sostenida (el grupo cuenta con una amplia producción documentada, entre la que

destaca un libro de su autoría [Salinas *et al.* 2004], varias ponencias y artículos [por ejemplo: Porras y otros, 2007; Porras, López y Huerta, 2010; y Salinas y otros, 2006]; y estar conformado por miembros de diversas profesiones (en el grupo hay comunicólogos, licenciados en ciencias de la educación y tecnólogos educativos).

### **Evolución del campo a partir de la producción revisada, síntesis del avance del conocimiento sobre el tema y líneas de investigación pendientes**

Según Díaz-Barriga Arceo *et al.* (2011) en la década de 1990, frente a las demandas de la sociedad del conocimiento, se pretendió innovar el currículo y la enseñanza mediante la introducción de las TIC. Una década después el panorama no ha cambiado mucho: se sigue pretendiendo innovar el currículo y la enseñanza mediante tecnologías, sólo que ahora con unas más versátiles, accesibles, amigables, veloces y económicas que las que se disponían en esa época y con nuevas modalidades de trabajo sustentadas en ellas.

Donde parece vislumbrarse un cambio importante es en el terreno de la educación a distancia, en la que ha habido un crecimiento sostenido en lo relacionado con las modalidades y formas de educación a distancia como son la educación virtual o electrónica (*e-learning*), el aprendizaje mixto o combinado (*b-learning*), y la educación en línea (*online learning*) aunque no se detectaron trabajos que aborden las modalidades y aplicaciones más recientes, como son la educación móvil (*m-learning*) (salvo el caso de Ramírez, 2008), el aprendizaje ubicuo (*u-learning*), el aprendizaje basado en la red (*web-based learning*), y un uso más extendido y cotidiano de las redes sociales, los *twitters*, aplicaciones para celulares y *smartphones*, etcétera, lo que sugiere un cierto desfase entre quienes hacen investigaciones y propuestas en el campo de las TIC y el currículo y los avances tecnológicos de punta.

Se ha avanzado también en cuanto al número de estudios y de reflexiones teóricas, aunque paradójicamente la cantidad y calidad de los trabajos sobre el tema es también la principal debilidad, pues si bien han crecido en número y calidad, siguen siendo insuficientes en comparación con el crecimiento del campo de las tecnologías, y muchos de los trabajos publicados son muy endebles en el aspecto teórico o bien se centran en una o unas cuantas materias aisladas. A lo anterior se suma una insuficiente vinculación o trabajo conjunto entre especialistas

en currículo, en educación y en tecnologías, y una desconexión entre los avances tecnológicos y sus aplicaciones curriculares dentro de marcos referenciales amplios y complejos. Sigue faltando lo que ya desde el 2002, Sánchez señalaba: proyectos de integración curricular de las TIC en el marco de los proyectos educativos de las escuelas, trabajos en los que se busque articular las TIC al currículo existente o pretendido más allá de simplemente incorporar las TIC o las diversas modalidades de educación a distancia a la escuela, pero sin vinculación con el currículo escolar o con la enseñanza. Siguen faltando trabajos donde, siguiendo a Torres (2003) citado por Díaz-Barriga Arceo (2012) se ponga en el centro de la innovación a la dimensión curricular-pedagógica.

En el plano de la investigación, son necesarios trabajos que, como propone Díaz-Barriga Arceo (2005), estudien los procesos de interacción e influencia educativa en distintos tipos de entornos de aprendizaje apoyados con tecnologías; que permitan comprender los mecanismos cognitivos, afectivos, de interacción social e influencia educativa que entran en acción al interactuar con los videojuegos, Internet o la televisión interactiva; y que estudien los contextos educativos donde se introducen las innovaciones tecnológicas, “para así analizar de qué depende su empleo exitoso y las posibilidades y restricciones que permite el entorno de aprendizaje como un sistema de prácticas socioculturales” (Díaz-Barriga Arceo, 2005: 15).

Si bien en los discursos y de las prácticas concretas ha existido en las últimas dos décadas un gran interés por intentar resolver la problemática educativa al inyectar o integrar tecnologías e introducir contenidos relacionados con su aprendizaje (Afshari *et al*, 2009), el número de trabajos y autores que han presentado e implementado propuestas tendientes a articular las TIC con el currículo de maneras más o menos complejas que rebasen el plano de una o varias materias o que se hayan propuesto hacer “invisibles” las TIC y supeditar las tecnologías a los objetivos educativos, ha sido mucho menos abundante que otras temáticas, tanto en el nivel internacional (Hurtado, 2002; Escudero, 1990; Reparaz y Sobrino, 2000), como en el ámbito nacional.

Así, la educación parece haber estado supeditada a las TIC y no a la inversa, pese al clamor incesante de los teóricos educativos de embeber las TIC en el desarrollo curricular y de utilizarlas para apoyar una disciplina o un contenido curricular (Escudero, 1990). Por tanto, la integración de las TIC y de los proyectos de educación a distancia en el *currículo*, así como su estudio, parecen ser, como sostiene Díaz-Barriga Arceo (2010: 133) “un asunto (aún) no resuelto”.

## Conclusiones

En el periodo 2002-2012 el mayor volumen de la producción en el campo del currículo se ubicó en el tema de innovaciones curriculares, puesto que aproximadamente seis de cada diez documentos se centraron en él, sobre todo en el nivel educativo superior, que concentró más de 60% de los trabajos. Aun cuando encontramos más producción que en el periodo 1992-2002 en la educación básica y media superior, sigue existiendo esta especie de deuda histórica en el campo del currículo, en contraste con otros países, donde sobre todo se investiga el currículo de nivel básico.

Asimismo, en comparación con el periodo anterior, en el periodo 2002-2012 se incrementó significativamente el número de trabajos de investigación empírica, cuantitativa o cualitativa, que busca dar cuenta de los procesos de implantación de los modelos educativos y reformas curriculares en distintos niveles. Lo mismo sucedió con trabajos que intentaron dar seguimiento o relatar lo que estaba sucediendo con las experiencias de innovación curricular en el momento de su implantación, sobre todo desde la mirada de sus actores. Ambos aspectos concentran casi la mitad de la producción recuperada en este periodo, mientras que en el periodo anterior, las propuestas, modelos y ensayos acapararon el tema del desarrollo del currículo.

Aún cuando no fue posible recuperar trabajos en todos o la mayoría de los estados de la República Mexicana, consideramos que el total de trabajos recuperado y analizado sobre innovaciones curriculares (un total de 762) permite dar cuenta de lo prolífico del tema, de la variabilidad en la calidad y perspectiva asumida en los trabajos y es una evidencia de que las instituciones educativas en estados de provincia están trabajando muy activamente en este tema, el cual ya no se concentra sólo en el centro del país.

Es innegable que el tema de las reformas curriculares emprendidas en todos los niveles del sistema educativo y, la dinámica de las evaluaciones de largo alcance de programas, procesos y agentes educativos generaron una imperiosa necesidad en las comunidades educativas de responder a políticas y formas de instrumentación y concepción del currículo que trastocaban lo que se venía haciendo. Es así, que aun cuando predominó el enfoque vertical de las reformas “de afuera hacia adentro” y de “arriba hacia abajo”, encontramos muchos ejemplos que dan cuenta del papel activo o agencia de los actores, que va desde acciones de resistencia y rechazo, hasta experiencias proactivas de organización

de las comunidades académicas y los centros escolares, o de grupos de docentes o investigadores que asumieron un rol protagónico, resignificaron los modelos curriculares para acercarlos a las necesidades de su contexto, con resultados muy variables. Es así, que en las experiencias de implantación y en las investigaciones realizadas encontramos tanto ejemplos exitosos de buenas prácticas y de acercamiento a un cambio de mentalidades y prácticas, como otros más en los que se plasma el desencanto y la aparente imposibilidad de concreción de las innovaciones prescritas en las reformas curriculares, dado que las condiciones materiales o humanas del contexto o la situación que viven los actores (sobre todo la carencia de formación) resultan el principal obstáculo para el cambio. Este panorama contrastante nos lleva a concluir que es necesario reforzar la mirada sistémica cuando se emprenden cambios de tal magnitud, considerar que éstos no ocurren en el corto plazo y que se tiene que repensar el papel de los actores y sus comunidades educativas, sucediendo que el tema de la formación de los profesores, para asumir el tema de las innovaciones y llevarlo a la práctica, sigue siendo otra deuda histórica en nuestro sistema educativo. Ahora tenemos como parte de la agenda en los estudios sobre el currículo analizar los factores asociados a las experiencias de buenas prácticas, para desentrañar qué sucede en la dinámica de la implantación de las innovaciones cuando se logra su concreción exitosa. De entrada, y con base en lo revisado en la primera sección de este capítulo, consideramos que en los documentos analizados han ido apareciendo algunos de los factores que propician el cambio sistémico que ya han sido estudiados en otras latitudes.

En relación con los subtemas en los que se organizó el análisis de las innovaciones curriculares, destaca en cantidad e interés la producción en el tema de la incorporación de los enfoques por competencias. En primera instancia, sigue prevaleciendo la polisemia del término, el no haber arribado a una concepción consistente que permitiera integrar y dar continuidad a los intentos de cambiar a una educación por competencias en todos los tramos de la escolarización básica y superior. Pero ante todo, destaca la carencia o la falta de comprensión de los modelos de diseño curricular e instruccional por competencias, cuyo vacío pedagógico se ha intentado llenar por varias vías: la adopción de modelos empresariales y su traslado a las instituciones educativas; la resignificación de propuestas neoconductistas de diseño por competencias centradas en el análisis de tareas discretas y la definición de un saber hacer por medio de tipologías de “verbos de acción”; la concepción de competencias mediante la sumatoria de conceptos,

procedimientos y actitudes vinculadas con los contenidos curriculares; la adopción de las propuestas de la corriente socioconstructivista que parte de situaciones problema reales, aprendizajes complejos y formación situada o en contexto, entre lo más sobresaliente de las posibilidades de generar diseño curricular por competencias. No obstante, encontramos variedad de reportes donde mediante cuestionarios o estudios de representación de lo que son las competencias, se reporta confusión en los docentes y una diversidad de inconvenientes en su implantación, asociados a la rigidez y falta de condiciones en su ámbito laboral. En otros casos, se ha arribado a propuestas híbridas o de inclusión de las competencias a manera de “injertos”, de cara a estructuras curriculares que siguen siendo unidisciplinarias, centradas en contenidos fácticos y conceptuales.

En otro orden de ideas, se puede afirmar que la flexibilidad curricular no es un asunto exclusivamente técnico, debido a la multiplicidad de acciones e implicaciones a varios niveles de los establecimientos escolares, tanto en su gestión y administración, como con los procesos y prácticas escolares, culturales y políticas de los diversos sujetos involucrados en la acción educativa. En los trabajos analizados se encuentra evidencia de que los problemas más relevantes enfrentados de cara a la puesta en marcha de la flexibilidad curricular atañen a cuestiones como las siguientes: a) al ámbito legal, por la falta de reglamentación en el nivel universitario que sustente la propuesta académico-administrativa; b) falta de claridad de una organización académica (de los cuerpos colegiados, de los individuos; administrativas y de gestión) idóneas para la multiplicidad de formas que puede adoptar el enfoque de formación flexible; c) la operatividad, ya que al abrir un abanico mayor de posibilidades incrementa los costos para la universidad, se requiere de nuevas aulas y docentes, situación difícil para los escasos presupuestos públicos; d) la falta de un programa de tutoría específico y eficiente para cada institución educativa; e) la falta de un programa de movilidad institucional que otorgue financiamiento para estudiantes y profesores; f) la falta de dominio de otros idiomas y g) el temor al cambio e incertidumbre laboral y escolar.

Respecto al tema del currículo centrado en el aprendizaje del alumno, también encontramos trabajos que dan cuenta de la complejidad y especificidad de los enfoques amalgamados en ese rubro (proyectos, casos, ABP, tutorías, etcétera), nuevamente la carencia de una formación docente apropiada, y cuando ésta existe, enfocada a la parte técnica y con poca profundidad y escaso tiempo para poder “sedimentar” dichos enfoques en el aula, pues es en ellos que se

hace más evidente la necesidad de cambio de mentalidades y prácticas, tanto en profesores como en alumnos. También se ha afirmado en este capítulo que es mediante los enfoques centrados en el aprendizaje que se ha intentado llenar el vacío de la educación por competencias, dado que para movilizar saberes y acercarlos a contextos reales y miradas de aprendizaje situado, se requiere trabajar por proyectos, casos reales y problemas abiertos en contacto con la realidad. Las experiencias exitosas o buenas prácticas las encontramos reportadas en artículos de revistas, capítulos de libros coordinados y tesis de posgrado, teniendo como base procesos de investigación sobre casos y contextos específicos, donde existe por lo menos un grupo de trabajo con iniciativa e interés manifiesto por la innovación curricular y pedagógica. Esto refuerza la idea de que se debe impulsar la formación y desarrollo de redes o comunidades de práctica abocadas a la innovación en sus contextos de referencia, pues la pretensión de un traslado mecánico o impuesto de modelos educativos no conduce a la innovación.

El modelo basado en ejes transversales, a diferencia del periodo anterior, en el que no se explicitaban sus fundamentos ni su articulación con el resto de los componentes curriculares, quedando sólo en el nivel de sugerencias, en este periodo se puede identificar su incorporación en los diferentes niveles educativos: educación básica, media superior y superior. Compartiendo los mismos objetivos de incrementar los conocimientos, actitudes y valores de los estudiantes de manera paralela a los objetivos curriculares planteados con diferentes estrategias y desde diversas perspectivas

Además de encontrarse una comprensión compartida acerca del tema y su problemática en el campo educativo, relacionadas con: a) la vinculación de los ejes transversales con destrezas y capacidades que impactan cada etapa de desarrollo del estudiante y tienen niveles de logro diferentes en cada una de ellas, desde el inicio de su formación; b) la relación con una función globalizadora, holística y de totalidad en el currículo, en la búsqueda de superar la especialización excesiva y la fragmentación de las áreas del conocimiento; c) al reconocimiento de su aplicabilidad en todas las disciplinas y mayor relación entre ellas; d) al diseño de actividades al interior del currículo y extracurriculares, con miras a fomentar el cambio de actitudes de los estudiantes.

En la revisión bibliográfica realizada sobre los temas transversales en el currículo, se encontró que aluden de manera general a los siguientes aspectos: a) a la estructuración curricular, b) a determinadas enseñanzas que están presentes en todas las áreas del currículo, y c) a la construcción de un pensamiento

crítico. En cuanto a la estructuración curricular encontramos un entrecruce con otros temas analizados, dado que para varios autores el énfasis en el asunto de la transversalidad se relaciona con el modelo por competencias, la educación centrada en el aprendizaje, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Con relación a las diversas enseñanzas, se puede señalar su propio carácter transversal, es decir, el hecho de que no aparezcan asociadas a algunas áreas de conocimiento, sino a todas ellas y en la misma propuesta didáctica; la relevancia social de las cuestiones o problemas que la integran y, por último, la ineludible carga valorativa que su tratamiento conlleva.

Los temas transversales abordan una gama de temáticas orientadas a distintos ámbitos de la vida académica y profesional del estudiante ligados a su vida cotidiana tales como: desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, educación para la investigación, lenguas extranjeras, identidad universitaria, ciudadanía, educación para la paz, la solidaridad, el género, los derechos humanos, la democracia, el medio ambiente, la salud, la educación sexual, la educación del consumidor, la innovación y el talento emprendedor, entre otros. La última característica hace énfasis en la finalidad que se persigue con el tratamiento educativo de estos temas, lo cual implica que el alumno no sólo se cuestione, sino que llegue a adquirir actitudes críticas y comprometidas con su entorno.

Por otro lado, si bien existe una gran cantidad de trabajos que abordan el tema del currículo o de las tecnologías de la información y comunicación por separado, o que mencionan ambos temas sin tratar de establecer una conexión entre ellos, sólo unos cuantos abordan de manera específica el uso de las TIC dentro del marco de las reformas curriculares o el papel que las TIC juegan o pueden jugar en los procesos de diseño o rediseño curricular. De hecho para algunos parecen ser esferas de intervención diferentes, en las que, contradictoriamente, las TIC parecen constituir un elemento totalmente aislado del currículo (y viceversa). Los trabajos detectados y analizados parecen indicar que curricólogos y tecnólogos —pese a los discursos que sostienen la necesidad de lo contrario— aún siguen caminando por senderos paralelos y que sigue haciendo falta trabajos conjuntos tanto de innovación como de investigación sobre el tema currículo y TIC. Por tanto, la verdadera integración de las TIC en el currículo sigue siendo, como sostiene Díaz-Barriga Arceo (2010: 133) “es un asunto no resuelto”. Aún así, también en este rubro pudimos documentar algunos trabajos de equipos de investigación que vinculan las TIC con los cambios curriculares en sus instituciones y otros que hacen propuestas de diseño y métodos educativos para su inclusión.

Es así que, como conclusión general, en torno a las innovaciones curriculares de la década anterior, se observa un panorama complejo y muy diverso de logros y restricciones en dichos modelos de innovación curricular; con frecuencia se reporta la carencia de cambios sistémicos, las deficiencias en los procesos de formación docente y la rigidez de las estructuras institucionales para propiciar los cambios requeridos. Pero al mismo tiempo, ha sido posible la identificación de ejemplos de buenas prácticas y de experiencias de implantación en las cuales, en el seno de las comunidades educativas, se ha arribado a resignificar los modelos en cuestión y a intentar su concreción exitosa en función de las facilidades y restricciones que impone su contexto de referencia, atendiendo a la premisa de un aprendizaje centrado en el aprendizaje del estudiante y en contacto con problemáticas relevantes y reales.

## CAPÍTULO 4

### LOS ACTORES DEL CURRÍCULO EN MÉXICO: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN CONSTITUCIÓN (2002-2011)

Patricia Covarrubias Papahiu<sup>1</sup> y Martha Casarini Ratto<sup>2</sup>

#### Introducción<sup>3</sup>

Los docentes y estudiantes como actores del currículo siempre han estado presentes en los planes de estudio, reformas curriculares, proyectos educativos, innovaciones pedagógicas, alternativas de evaluación, etcétera; inherentemente implicados en éstos, y han sido objeto de análisis y teorizaciones educativas, de propuestas psicopedagógicas; inclusive desde la obra clásica de Tyler (1973), se discutió acerca de la importancia de su participación en la planeación y desarrollo curricular; sin embargo, en todas ellas, ya sea en su forma discursiva o en el ámbito de lo didáctico, se piensa y se discute *sobre ellos*, *se habla de ellos*, y no es hasta la década de 1990 que empiezan a perfilarse como objeto de estudio por derecho propio, en tanto es *a partir de ellos* que se investiga para conocer la realidad curricular de la que participan, siendo en la última década que se aprecia un franco interés por *darles la palabra*.

Es así que, las acciones y prácticas de los docentes y las experiencias y vivencias de los estudiantes se constituyen, desde el campo de lo curricular, como objeto de estudio de la investigación curricular en México en el periodo que

<sup>1</sup> Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

<sup>2</sup> Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

<sup>3</sup> Las autoras agradecen la colaboración de Johanna Lizbeth Valencia Castro.

ahora nos ocupa, al centrar la mirada en ellos en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, pero a partir de sus propios referentes, perspectivas, creencias, valores, expectativas e identidades, es decir, desde sus propias subjetividades.

La importancia que se atribuye hoy día a los aspectos más subjetivos de los actores para entender la realidad curricular de la que participan y construyen, tiene sus antecedentes en las propias teorías, conceptualizaciones, debates y líneas de investigación que desde los años sesenta del siglo pasado se han ponderado sobre el currículo. Su concepto ha transitado por una constante diversificación de significados, en tanto se concibió inicialmente como una mera prescripción, teniendo como fundamento la teoría técnica del currículo y contemplando a profesores y estudiantes como “sujetos imaginarios e ideales” para quienes se diseñan y planean los *curricula* y planes de estudio, es decir, reduciéndolo a contenidos, métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y a prácticas docentes predeterminadas.

Posteriormente, a partir de la década de 1980, y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, aparecen importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la investigación centrada en los procesos y en las prácticas del currículo. Se inicia entonces el interés por investigar aspectos de la vida cotidiana en los escenarios escolares específicos y a incursionar en la dimensión subjetiva de los actores, considerando diversas temáticas y problemáticas que gravitan alrededor del currículo. Aparecen entonces nuevas conceptualizaciones, desde concebirlo como una mediación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica (Gimeno, 1995), o bien como una práctica cultural o práctica de construcción de significados por todos los que participan en la educación (Tadeo da Silva, 1998). Incluso, actualmente se acepta más la idea de que hay que acercarse al conocimiento del currículo mediante un enfoque holístico que permita entender su complejidad, en tanto y como práctica educativa que opera en una realidad social, es difícil desagregarla en partes para su entendimiento (Van Dijk, 2006).

El origen de la idea y necesidad de concebir e investigar a profesores y estudiantes como sujetos activos que interpretan y modifican su entorno educativo, se puede rastrear desde la publicación de *La vida en las aulas* en 1968 de Philip Jackson, obra paradigmática en la investigación cualitativa en educación contemporánea, del texto de Joseph Schwab, *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum* (1974) publicado en inglés 1969. Jackson presenta una visión

del acontecer diario en las aulas de los centros escolares, de las interacciones entre profesores y alumnos y, de las actividades escolares. Es uno de los primeros investigadores que llega a prestar gran atención a las opiniones de los profesores al interesarse en los procesos mentales y teorías implícitas que éstos poseen acerca de su propio trabajo y sobre todo lo que sucede al interior de las aulas; aplica numerosas observaciones, entrevistas y discusiones con los actores del proceso educativo. En su obra devela que los principales fenómenos que ocurren en el aula son producto de una compleja articulación entre el currículo formal —que funciona como mecanismo unificador—, las acciones realizadas por los docentes en el aula —mediadas por sus pensamientos, creencias y preconcepciones—, y los sentimientos de los alumnos hacia la escuela (Jackson, 1991).

Por su parte, Schwab hace críticas a la excesiva e improductiva teorización existente sobre el currículo; sin negar la utilidad de las teorías que resulten adecuadas, propone un acercamiento a la naturaleza práctica del currículo, como modalidad práctica de él, y señala la necesidad de realizar estudios directos y empíricos en el aula para proponer opciones de cambio curricular, así como crear anticipadamente alternativas a problemas curriculares nucleares y el uso del método deliberativo como la vía para el mejoramiento de las escuelas (Schwab, 1974).

Ambos planteamientos consolidan la idea acerca de la necesidad de interpretar y comprender las acciones curriculares y pedagógicas a partir de la visión de los propios actores, y promovieron importantes y prometedoras líneas de investigación en el campo curricular. Hoy, a cinco décadas de distancia y las rutas transitadas, podemos decir que las delimitaciones planteadas por Jackson y Schwab, y otros intelectuales e investigadores que han profundizado en sus planteamientos, han fructificado en la constitución de un campo de estudio que se perfecciona por derecho propio, en la medida que los registros de los trabajos que aquí documentamos permiten apreciar el interés de los investigadores por conocer de primera mano lo que profesores y estudiantes piensan, dicen y hacen con respecto al currículo del que participan, y por tanto han dejado de ser sujetos abstractos de las propuestas curriculares y de la investigación, y han pasado a ser mirados desde ellos mismos, desde sus experiencias y en sus contextos puntuales de actuación educativa.

Se observará asimismo, que los estudiantes, como objeto de estudio de la investigación curricular, han dejado de ser “los olvidados” de ésta, al constituirse en un campo de estudio que en este periodo que analizamos pasan a ser parte

fundamental de los trabajos que con mayor número encontramos. De aquí que la idea tradicional en torno al profesor como el principal interlocutor y mediador de las prescripciones formales del currículo, como aquel al que se dirigían predominantemente las miradas para hacer más eficientes los programas educativos, ha cambiado en tanto se ha puesto en evidencia que el estudiante es también un mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje (Hargreaves, 1986; Coll, 1987; Coll y Miras, 1993), por lo que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas en que el currículo se expresa en la práctica. Es evidente que este ingreso mayor de los estudiantes a la investigación curricular es oportuno, pues enriquece más al currículo como campo práctico-complejo con múltiples expresiones y que, asimismo, muchos tipos de acciones intervienen en su configuración. Como afirmaba Walker “incluye todas las actividades e iniciativas a través de las que el currículo es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado...” (cit. por Gimeno, 1995: 23). Por lo mismo, aunque el currículo tenga su expresión más concreta en las interacciones e intercambios entre profesores y estudiantes, sus “actores” no sólo pueden reducirse a éstos, también, y aunque los trabajos de este periodo son escasos, los investigadores han indagado lo que autoridades, directivos, administradores, empleadores y expertos tienen que decir al respecto.

Es importante destacar que al ser un campo de estudio en constitución, en tanto resulta evidente el creciente interés en este último periodo por estudiar a los actores del currículo, desde su centralidad como sujetos o como unidad de análisis particular, no es posible hacer una comparación de su desarrollo como tal con el estado de conocimiento del COMIE del periodo 1992-2002. Sin embargo, conviene señalar que las investigaciones realizadas en ese periodo, de alguna forma tocaron a los actores en su relación con el currículo, ya sea de manera adyacente o próxima a los objetos de estudio abordados, es decir, que sin tenerlos en su agenda como objeto central de conocimiento, pero se alude a ellos como parte inherente de sus propósitos y análisis, fueron documentadas y analizadas principalmente en el campo temático “La perspectiva de los procesos y prácticas curriculares” (Torres, 2003) del área sobre currículo, y aún se pueden advertir en otras áreas de conocimiento, particularmente se abordan en “La investigación de alumnos en México” (Guzmán y Saucedo, 2005), del área sobre Sujetos, Actores y Procesos de Formación.

También creemos necesario reconocer que algunos de los trabajos recuperados en este estado de conocimiento, por su misma naturaleza, sean revisados en otras áreas de conocimiento en tanto profesores y estudiantes particularmente, son sujetos propios de análisis en el ámbito educativo en sus diferentes aspectos y dimensiones, por lo que pueden ser revisados desde diversas miradas. Conviene aquí recuperar la aclaración que Weiss (2012) hace con respecto a la necesidad de superar la separación aún existente entre los trabajos sobre estudiantes y los trabajos sobre jóvenes, pues en el proceso de subjetivación son igualmente importantes las vivencias diversas, el encuentro con el otro y las conversaciones, para desarrollar tanto las identidades como estudiantes, como las identidades como jóvenes.

### *Develando el concepto: actor vs sujeto*

La tendencia en la producción científica en este campo de estudio se ha orientado a entenderlo como un espacio de prácticas, de sujetos y actores, por lo que nos parece indispensable delimitar el propio concepto de *actor* que respalde la denominación en la que hemos coincidido las autoras de su estado de conocimiento actual.

Si bien *actor* es un término que al principio se empleó para nombrar al personaje de una obra teatral (Charaudeau y Maingueneau, 2005; 17) y, posteriormente, al artista que encarna un rol de personaje en el teatro o el cine, en los tiempos actuales todavía se utiliza preferentemente el término de “actores” en la investigación curricular cuando se trata de indagar las acciones, pensamientos y significados de los que participan en los procesos y prácticas curriculares. Seguramente cada investigador tendrá sus propios fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos al respecto, pero el uso del término *actores* que consistentemente encontramos para referirse a los objetos de su indagación, particularmente los que se interesan por los estudiantes y profesores, comprensiblemente tenga su explicación en las observaciones que hace Filloux (2004):

El actor es considerado no sólo como un agente abstracto, sino como alguien que adoptó, integró roles sociales y que representa roles profesionales: de docente, de empleado, etc. La adopción de roles tiene que ver más con el sentido de que los individuos juegan un rol o roles. La noción de actor es menos

abstracta, se refiere a una vida profesional que lleva, quizás el rol profesional que puede atribuirse a la persona [...] Cuando se habla de sujeto se va todavía más lejos en la personalización. Por ejemplo, se puede decir que se usa la noción de sujeto en la investigación si se considera que va más allá del rol, la persona se inviste de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere; es decir, hay una graduación de las nociones que va del agente, al actor, al autor (2004: 39).

De acuerdo con sus observaciones, se utilizan herramientas conceptuales que se gradúan según Filloux, dependiendo de si la investigación se realiza en el nivel social, de grupo o individual.

En el mismo sentido y en palabras de Goffman (1997), los sujetos al participar de manera activa en los procesos de socialización, no sólo son actores que desempeñan roles sociales a partir de la adquisición de disposiciones en conformidad con su entorno sino que también son autores de su propia socialización, justo como lo aclaran también Dubet y Martuccelli (1996) “los actores adquieren una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexibilidad. Por ese trabajo sobre sí mismos, el individuo no es solamente un actor social sino que es también un sujeto” (1996: 62).

De aquí que el desarrollo progresivo de la investigación curricular que examinamos a continuación, por sus enfoques y prioridades, nos permite adscribirnos al concepto de *actores curriculares*.

### **La investigación sobre los actores del currículo en México: dimensiones y tendencias principales**

Con el propósito de identificar las principales tendencias en la producción científica realizada en el periodo 2002-2012 sobre los actores del currículo, en este apartado presentamos el panorama cuantitativo de los estudios e investigaciones realizadas al respecto. Para ello construimos primeramente una base de datos en la que concentramos un total de 372 productos recuperados, clasificados por libros, capítulos de libros, tesis, artículos y ponencias y, otros datos de diferenciación, como el año de publicación, grado del posgrado obtenido en las tesis, autores, nombres de las revistas, etcétera, necesarios para su análisis. A partir de

este concentrado, clasificamos todos los trabajos por el tipo de actores investigados y elaboramos tres tablas para integrar toda la información correspondiente a cada uno, una de estudiantes y otra de profesores al ser los actores en los que se concentra la producción científica, y otra mixta en la que integramos las investigaciones que contemplan a más de uno de los actores del currículo (profesores, estudiantes, directivos, administradores).

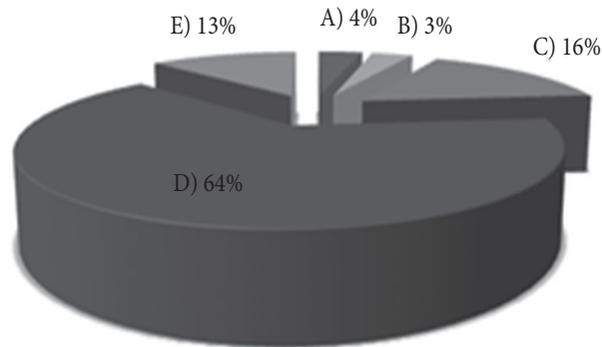
Si bien no podemos asegurar que las investigaciones encontradas sea la producción total en este campo, pues aunque los trabajos rescatados fueron obtenidos en las principales fuentes de consulta como revistas, libros, tesis de posgrado y memorias de eventos académicos impresos, y documentos electrónicos obtenidos vía Internet, es posible que existan productos que por su difícil localización no hayan sido considerados, algunas tesis por ejemplo sólo se tiene acceso interno en los planteles, particularmente de los estados; y en este sentido nuestro acopio no lo consideramos exhaustivo. No obstante, los productos que obtuvimos muestran tendencias claras que permiten conocer el estado de desarrollo del campo en un primer momento, y en los siguientes apartados hacer un análisis más particular de los temas específicos que abordan, sus particulares objetos de estudio, sus referentes conceptuales y teóricos, metodologías, y sus aportaciones.

Con la intención de presentar un balance cuantitativo de la producción en este campo a partir de una descripción estadística por frecuencias y porcentajes presentada en gráficas, organizamos las investigaciones recopiladas en varias dimensiones de análisis: a) formato de divulgación o tipo de publicación (libros, capítulos de libros, tesis, artículos y ponencias); b) tipo o modalidad de la investigación reportada, es decir, si se trata de un ensayo con referentes teóricos, un estudio empírico, o un reporte de experiencia de intervención curricular con reflexiones sistematizadas; c) el tipo de actores que se investiga o la población estudiada; y d) el nivel educativo en que se estudia a los actores del currículo.

En la gráfica 4.1 se presenta el número y porcentaje de trabajos en los distintos tipos de publicación o formato de divulgación recuperados. Se obtuvieron 238 ponencias en memorias de foros académicos, las cuales representan 63.98% de los 372 productos recopilados en este campo de indagación; en segundo término se obtuvieron 60 artículos en revistas indexadas que representan 16.13%, seguido por 47 tesis de posgrado (11 de doctorado y 26 de maestría) que constituyen 12.63% de los productos recuperados; las publicaciones con menor número de registro corresponden a 14 libros (cuatro de autor, cuatro de coautores, cuatro son coordinaciones y dos compilaciones) que equivalen a 3.76%, y 13 capítulos de libros que corresponden a 3.5%.

GRÁFICA 4.1. **Formato de divulgación**

■ A) Libros (14) ■ B) Capítulos (13) ■ C) Artículos (60) ■ D) Ponencias (238) ■ E) Tesis (47)



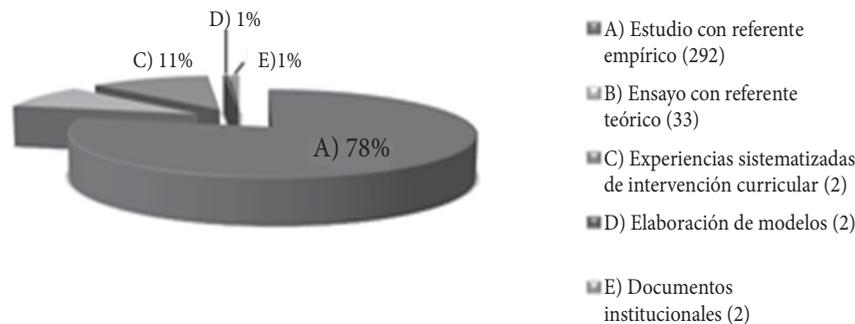
Fuente: Patricia Covarrubias Papahiu y Martha Casarini Ratto, con base en lo reportado en el capítulo 4.

Como se observa, el medio de divulgación más recurrente son las ponencias presentadas en diversos foros académicos como congresos, simposia y encuentros nacionales y extranjeros. De éstos, los congresos nacionales de investigación educativa del COMIE y el Congreso Internacional de Educación: *Curriculum*, son los más favorecidos.

Sin embargo y con el fin de no sobredimensionar la producción en este campo, es importante destacar que en las ponencias es frecuente que se presenten productos parciales de investigaciones más amplias o tesis en proceso, o bien, se expongan los resultados de una investigación terminada que posteriormente se publica en revistas o libros con los requisitos que las editoriales exigen. Esto significa que estaríamos cuantificando productos o subproductos de una misma investigación y por ello el porcentaje tan alto de ponencias. Si bien recuperamos todos los trabajos de las memorias de los foros académicos para dar cuenta del número de publicaciones en este rubro, en el análisis de las características particulares que realizaremos más adelante, nos enfocamos en aquellas investigaciones o líneas de investigación que se configuran como las principales, independientemente de los subproductos que se hayan publicado.

En relación con el tipo o modalidad de las investigaciones (gráfica 4.2), encontramos que 292 de las 372 investigaciones recuperadas son de corte empírico, lo cual equivale a 78.49% y representa el mayor porcentaje de los trabajos, de las cuales 185 corresponden a ponencias, 51 a artículos, 39 a tesis, 10 a capítulos de libros y nueve a libros. Los porcentajes en los demás tipos de publicaciones son mucho menores, teniendo que los reportes de experiencias sistematizadas equivalen a 11.29%, de los cuales 34 son ponencias, cinco artículos, tres libros, dos capítulos y una tesis; éstos fueron seleccionados para su inclusión en este campo de estudio por ofrecer fundamentos analíticos y reflexiones sistematizadas sobre sus resultados. A trabajos con referentes teóricos o conceptuales, corresponde 8.87%, de los cuales 15 son ponencias, seis tesis, cuatro artículos dos libros y un capítulo de libro; los porcentajes más bajos corresponden a documentos institucionales, con 0.8%, dos son ponencias y una tesis; y 0.53% a elaboración de modelos, que corresponden a dos ponencias.

GRÁFICA 4.2. Tipo de investigación



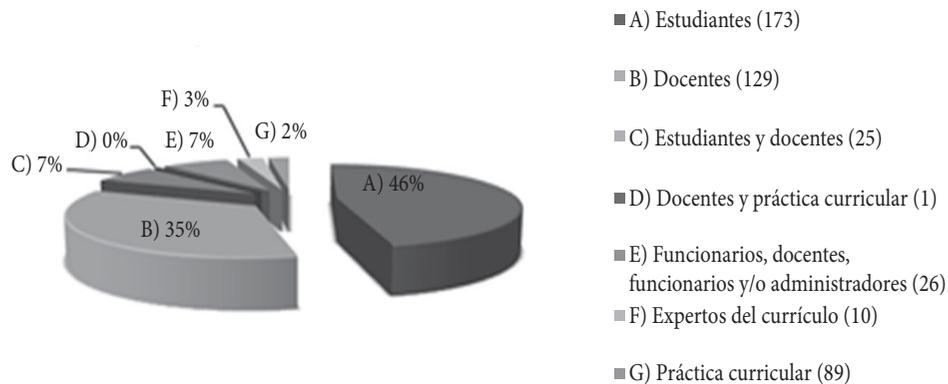
Fuente: Patricia Covarrubias Papahiu y Martha Casarini Ratto, con base en lo reportado en el capítulo 4.

Al observar la importancia trascendental que se ha dado a la investigación empírica, pensamos que al tener a los actores del currículo como objeto de estudio, sus actuaciones en las diferentes dimensiones del currículo sólo pueden comprenderse en su interactividad y contextos particulares, por lo que sus referentes empíricos se hacen indispensables en las investigaciones al respecto.

En relación con los propios actores investigados (gráfica 4.3), 173 investigaciones tuvieron en su agenda a los estudiantes, es decir, 46.5% de las 372 investigaciones recuperadas; 129 pusieron atención a los docentes, que equivale

a 34.68%; en 25 de los trabajos se preocuparon por ambos, tanto en docentes como en estudiantes, que representa 6.72%; de manera conjunta 26 consideraron a estudiantes, profesores y funcionarios/administradores, lo que equivale a 6.99%, y de manera excepcional, se obtuvieron 10 investigaciones que se enfocaron a expertos del currículo, en las que se recuperan sus testimonios como investigadores y a la vez como sujetos de formación, lo que representa 2.69%; y dos más que indagan sólo la práctica curricular, que significa sólo 2.15%.

GRÁFICA 4.3. Actores estudiados



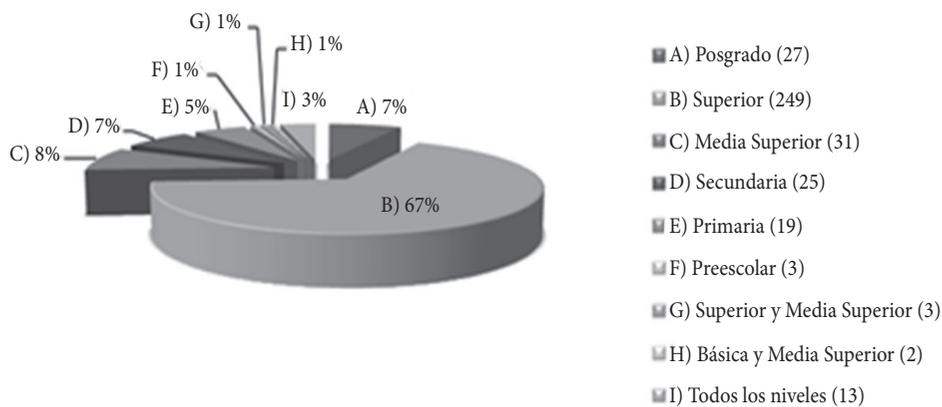
Fuente: Patricia Covarrubias Papahiu y Martha Casarini Ratto, con base en lo reportado en el capítulo 4.

Vemos así que en más de 50% de los estudios realizados (46.5% de estudiantes exclusivamente, más 6.72% de estudiantes y profesores) tuvieron como centro del conocimiento a los estudiantes, esto significa que el campo de estudio sobre los actores del currículo no sólo muestra su claro estatus en desarrollo, sino que especialmente los estudiantes han dejado de ser “los actores desconocidos” de la educación (De Garay, 2001).

En relación con el nivel educativo en el que se investiga a los actores del currículo (gráfica 4.4), 249 trabajos corresponden a la educación superior (licenciatura), lo que corresponde a 63.93% del total de los trabajos recuperados; 31 trabajos se enfocan a la educación media superior, lo que significa 8.33%; el posgrado es abordado en 27 investigaciones, lo que equivale a 7.26%; se reportan 25 investigaciones de secundaria, que representa 6.72%; y 19 en primaria, es decir, 5.11%. Un menor número de investigación aborda la educación preescolar, sólo

en 3 de ellas, que representa 0.81%. También en menor número encontramos trabajos en los que se interesan en más de un nivel educativo, tres son de educación media superior y superior, lo que representa solamente 0.81%; dos son de educación básica y media superior, con 0.54%. También obtuvimos 13 trabajos en los que se estudian todos los niveles educativos, lo que equivale a 3.49% de las 372 investigaciones obtenidas.

GRÁFICA 4.4. Nivel educativo



Fuente: Patricia Covarrubias Papahiu y Martha Casarini Ratto, con base en lo reportado en el capítulo 4.

El alto porcentaje de investigaciones realizadas en el nivel superior coincide con lo reportado en el estado de conocimiento en toda la área de currículo en la década pasada pero que habrá que analizar con mayor detenimiento, que en principio parece responder a que los investigadores se concentran en las universidades, de cuyos contextos y problemáticas participan pero a la vez cuentan, por lo general, con una amplia autonomía para investigarlos.

Podemos concluir desde este panorama cuantitativo, que en el periodo 2002-2012 se devela un mayor interés por investigar a los actores del currículo, de tal forma que se han llegado a constituir un campo de reflexión e investigación dentro del currículo.

Sin embargo, observamos que existe poco acercamiento al estudio del currículo desde los actores como campo de estudio teórico-epistemológico, probablemente como respuesta a la necesidad de confrontar la teoría con la

práctica, el currículo pensado con el currículo vivido, las reformas instituidas con los logros alcanzados, o entre lo que se dice, se escribe y se hace. Supuestos que parecen confirmarse al adentrarnos en las preocupaciones y propósitos particulares de las líneas de investigación y tópicos mayormente reportados, de los que daremos cuenta a continuación.

Para ello, decidimos presentar el análisis en dos secciones; en la primera examinamos los trabajos que corresponden a estudiantes, y en la segunda, los relativos a profesores, por ser ambos sobre los que más se investiga, no obstante y por ser menores, se integran en cada sección, y según sea el caso, aquellas investigaciones que consideran a más de un actor, ya sea a ambos, o con algún otro, pudiendo ser empleadores, administradores o directivos, según los propósitos de las investigaciones.

### **Los estudiantes como actores del currículo**

Si bien en las investigaciones que han orientado sus indagaciones hacia los estudiantes encontramos diferentes propósitos, enfoques y metodologías, existe una tendencia a prestar especial atención a su dimensión más subjetiva, dándoles voz para que expresen sus formas de pensar, representar o significar sus experiencias y trayectorias escolares relacionadas con la enseñanza, con lo aprendido, con la evaluación de lo aprendido, con su concepción y relación con los profesores, y en general, sobre sus vivencias en diferentes dimensiones del currículo.

Para adentrarse en los procesos de subjetivación de los estudiantes, en general, los investigadores optan por la utilización de metodologías de corte cualitativo, aun cuando todavía se recurre a dispositivos de tipo cuantitativo para la obtención de datos y a la estadística para su análisis, principalmente en aquellas investigaciones cuyo objetivo es abarcar grandes conglomerados con la finalidad de describir sus características a partir de indicadores, o bien, se opta por la utilización de métodos mixtos que les permitan caracterizar a las poblaciones estudiadas en ciertos rasgos como serían sus perfiles estudiantiles, condiciones socioeconómicas, trayectorias escolares, o sobre ciertos factores que intervienen en su actuación escolar, y a la vez permitan recuperar sus percepciones sobre ellos.

Decidimos analizar las investigaciones recuperadas por líneas de investigación o dimensiones que muestran las principales tendencias, e integrar en éstos

los trabajos que pensamos son los más representativos o los más distintivos de la producción generada en el periodo 2002-2012. Particularmente elegimos aquellos que presentan resultados completos o proyectos de investigación terminados pues como advertimos arriba, en especial los que se presentan en ponencias, constituyen avances parciales que los mismos autores van obteniendo de sus líneas de investigación. Trataremos de delinear sus tendencias con respecto a los propósitos, acercamientos teóricos y metodológicos, y en su caso, la consistencia de los resultados encontrados, que nos permita llegar a ciertas conclusiones en relación con el terreno de la investigación sobre los estudiantes como actores curriculares en México, intentando descubrir sus puntos de contacto, sus alcances, limitaciones, y en todo caso, sus carencias o problemáticas que pudieran estar escasamente trabajadas, que permitan proponer otras líneas de investigación por trabajar en el futuro.

### *Los estudiantes ante los procesos formativos del currículo*

De las investigaciones que tienen como objeto de indagación a los estudiantes en su relación con el currículo, sobresalen las que se realizan en instituciones de educación superior y se interesan en recuperar sus vivencias y discursos al concebirlos como actores fundamentales del currículo e indagan los aspectos más cualitativos o las cogniciones asociadas a los procesos formativos. Aún y cuando se reconoce la diversidad de rasgos que caracterizan a los estudiantes de este nivel (Guzmán, 2011), los aspectos más subjetivos, afectivos y relacionales que influyen en sus prácticas escolares y determinan en buena medida su desempeño y actuación en éstas, acaban siendo igualmente significativos entre los universitarios, y corroboran la importancia que adquieren éstos en las prácticas educativas.

En este sentido, y como lo señalaran Erickson y Shultz (1992), la investigación que considere la perspectiva de los estudiantes, requerirá atender sus vivencias en el currículo, el significado otorgado a lo aprendido, a las experiencias sociales y afectivas que obtienen en las relaciones de enseñanza con sus maestros y compañeros, inclusive las influencias directas e indirectas de la familia y amistades en relación con la importancia de la escuela, entre otras más.

Al respecto, en la tesis doctoral de Nancy Hernández (2008), en la que investiga la visión que tienen los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de

la Universidad Autónoma de Chiapas sobre su proceso formativo en la universidad y analiza cómo, por ser parte de la red de actores, los estudiantes crean y recrean día a día la cultura universitaria, resalta lo importante que es conocer las experiencias y perspectivas de los estudiantes, y saber cómo van conformándose los sentidos y las relaciones por medio de procesos subjetivos e intersubjetivos, mediados por el currículo formal. Hernández advierte que elaborar planes o propuestas curriculares orientadas a los estudiantes, sin conocer cómo se realizan estos procesos, es actuar sin rumbo o en un sentido distinto del de ellos.

Las conclusiones de la autora se encuentran en consonancia con los planteamientos de los autores precursores en esta línea de investigación, cuyos estudios son un referente ineludible para los que se interesan en los estudiantes como interlocutores activos de las prácticas curriculares en los diferentes niveles educativos (Stubbs y Dalamont, 1978; Hargreaves, 1986; Coll, 1987 y Coll y Miras, 1993), que comprueban que la mediación en el currículo no es sólo por parte del profesor sino que las cogniciones y significados de los estudiantes también son ineludibles para comprender las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, un número significativo de las investigaciones obtenidas atribuyen la misma importancia a los estudiantes como mediadores activos de las prácticas curriculares y los procesos educativos, con algunos matices diferenciales en sus fundamentos teóricos y metodológicos, que los ha llevado a indagar sus representaciones sociales y pedagógicas, creencias, teorías implícitas, imaginarios, concepciones, opiniones etcétera, sobre diferentes dimensiones o componentes del currículo relacionados con sus tareas formativas, desde los que indagan sus puntos de vista con respecto a la calidad de los proyectos educativos de los que participan, las estrategias o prácticas innovadoras de enseñanza, aprendizajes alcanzados, formas de evaluación vividas, interacciones y relación profesor-alumno, hasta los que se preocupan por los aspectos de género que interfieren en la formación profesional, inclusive los que evidencian que los estudiantes también ejercen el poder en las aulas para desestabilizar la actuación de los profesores novatos.

En tal sentido, y por la imposibilidad de analizar todos los trabajos obtenidos, elegimos aquellos que nos parecen los más representativos y dan cuenta de la variedad de tópicos, componentes o dimensiones investigadas.

De las investigaciones que tienen como propósito indagar la posición de los estudiantes con respecto al proyecto educativo del que participan, está la de Juan

Manuel Piña (2003), quien se interesó en conocer las imágenes sociales que los actores de tres carreras de la UNAM (Economía, Pedagogía y Sociología) construyen sobre la *calidad de la educación*, desde su escenario cotidiano y desde su conocimiento de *sentido común*; más que confrontar o contrastar si éstas se acercaban o se alejaban del conocimiento especializado, o de las prescripciones oficiales o propuestas de los expertos, le interesaban sus representaciones, imágenes o creencias porque develan su forma de pensar y, en consecuencia, guían sus prácticas sociales en los diversos espacios de la vida escolar.

El criterio para la elección de las carreras fue que éstas tuvieran una doble orientación, tanto académica como profesional, que a diferencia de las carreras estrictamente académicas como Filosofía, Matemáticas o Historia que tienen un carácter altamente intelectual y un interés por el cultivo permanente de la disciplina, o las carreras de carácter profesional como Derecho, Contaduría u Odontología, que priorizan la formación de habilidades indispensables para el uso eficiente de sus contenidos, son consideradas como intermedias al contemplar ambas orientaciones, y sus actores tienen diferentes perspectivas e intereses sobre ellas, según el lugar en que se ubiquen o las ideas que tengan sobre su formación profesional.

Por sus propósitos, Piña aplicó un cuestionario al 20% de los estudiantes de cada carrera, y para buscar correspondencia en la información obtenida, aplicó entrevistas a algunos profesores y estudiantes de las mismas carreras. Aunque señala que por los propósitos del estudio sus resultados no son generalizables, la tendencia encontrada en los estudiantes y profesores encuestados y entrevistados de las tres carreras en relación con sus representaciones sobre la calidad de la educación, no coincide con la definición que de ella hacen los organismos internacionales y nacionales que se basa en lo que denominan *excelencia académica*; por el contrario, sus imágenes se derivan de lo que viven en su mundo inmediato: el aula, el compromiso, las diversas tareas académicas, la enseñanza y las condiciones institucionales y personales.

Con respecto a componentes más específicos del currículo, María Bertha Fortoul (2008), identifica y caracteriza analíticamente la concepción de *enseñanza* que tienen los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria que están próximos al término de su formación inicial, para identificar algunos rasgos con los que concluyen sus estudios. Es un estudio de corte descriptivo con procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos para la obtención e interpretación de los datos obtenidos. Utilizó un cuestionario con

preguntas abiertas y escalares, diseñado a partir de las siguientes categorías de análisis: concepto de enseñanza y, dentro de él, el lugar del maestro y de los alumnos; características esenciales del docente, y el papel jugado por el ambiente del aula. Lo aplicó a una muestra representativa de 297 alumnos de ocho instituciones públicas de diversas regiones de México y diferentes categorías, lo que correspondió al 7.5% del universo de estudio.

Concluye que la concepción de enseñanza más generalizada entre los estudiantes normalistas es que ésta es una actividad que se realiza centralmente en un aula, y consiste en la transmisión de conocimientos para lograr el aprendizaje en los alumnos, aún y cuando sus concepciones son muy diversas. En esta diversidad de concepciones, encontró que los estudiantes hacen referencia a conocimientos, creencias o ideas propias del “sentido común” dado el nivel de vaguedad e imprecisión con que conciben la enseñanza, las cuales tendrían más bien que estar fundamentadas en la formación especializada por la que transitan. Fortoul señala que a la luz del enfoque del programa de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997), el cual prioriza los planteamientos cognitivo-constructivistas “Las respuestas con una frecuencia tan alta de los alumnos en otros modelos mostrarían que los cuatro años de licenciatura no lograron romper en un alto número de ellos con la experiencia escolar vivida y convencerlos de lo plasmado en los planes de estudio del nivel en el cual mayoritariamente van a insertarse” (Fortoul, 2008: 83). La autora apunta que es una panorámica por demás preocupante en la consolidación de los procesos de formación en los estudiantes, al no darse previsiblemente una continuidad mínima de perspectivas entre los docentes.

Por su parte, Marco Antonio Carrillo, María Luisa Leal, María Lorena Alcocer y Josefina Morgan Carrillo (2010), realizaron una investigación con estudiantes y algunos profesores de diferentes carreras del área económico-administrativa de una institución de educación superior para conocer la situación prevaleciente en el aula, con el fin de retroalimentar al profesor y motivarlo a buscar nuevas estrategias didácticas. Aplicaron una encuesta de manera aleatoria y estratificada, considerando todos los semestres y turnos de las carreras seleccionadas. Para conocer la preparación didáctico-pedagógica de los profesores evaluaron tres dimensiones: 1) responsabilidad social del profesor ante la formación del estudiante (grado de compromiso que tiene el profesor con la institución y con el estudiante), 2) la dinámica de trabajo que se vive en el aula (conocimiento teórico de la materia y forma en que se transmite el conocimiento), y 3) la evaluación del curso (aprendizajes adquiridos en el aula).

Desde la perspectiva de los estudiantes, encontraron que los métodos didácticos prevalentes en algunos profesores no son los más adecuados para un aprendizaje significativo, ya que sus métodos de enseñanza en el aula no favorecen su aprendizaje, llegando incluso a considerar que los conocimientos adquiridos son insuficientes para el ejercicio laboral. Los autores concluyen que el estudio pone de manifiesto las discrepancias que sobre el trabajo en el aula tienen estudiantes y profesores, así como los problemas que generan las malas prácticas didácticas en ésta.

Otras investigaciones con propósitos similares a las anteriores son las reportadas por Patricia Covarrubias y Tovar (2005); Covarrubias y Martínez (2007); Covarrubias (2009a y 2011) que derivadas del proyecto de investigación "Evaluación y planeación educativa" de la FES Iztacala, cuyo propósito general es plantear y desarrollar alternativas que mejoren las prácticas educativas en el aula universitaria, han indagado además de la enseñanza, otros componentes curriculares. Por el interés particular en la formación profesional del psicólogo, sus indagaciones se han centrado en estudiantes y profesores de esta carrera, pero desde una perspectiva psicosocial y con una metodología de corte cualitativa como vía de acceso a sus representaciones, y como marco interpretativo han optado por la fenomenología para comprender su subjetividad. La herramienta metodológica primordial para la obtención de las representaciones sociales de los estudiantes es la entrevista semiestructurada, por ser un instrumento y una forma de comunicación interpersonal flexible, que de acuerdo con los objetivos particulares de sus indagaciones, les ha permitido obtener los significados, expectativas, creencias, y en general, los sentidos que le otorgan a los diferentes componentes investigados.

Han indagado las formas, fines y usos de la evaluación académica que sus profesores emplean durante su formación profesional, y cómo éstas influyen en las formas o estrategias de aprendizaje con las que se acercan al conocimiento (Covarrubias y Tovar, 2005); así como las condiciones que los estudiantes consideran que promueven el aprendizaje en el aula (Covarrubias y Martínez, 2007); o las concepciones que tienen sobre la ciencia, sus formas de construcción y el significado que otorgan a la psicología como disciplina científica (Covarrubias, 2009a); del mismo modo, han indagado las representaciones que tienen sobre la enseñanza, sus prácticas y su trascendencia en su propio aprendizaje (Covarrubias, 2011).

Sus hallazgos muestran diversidad de representaciones entre los estudiantes; sin embargo, aprecian tendencias en los diversos elementos curriculares

estudiados. Entre los resultados más significativos, reportan que los estudiantes revelan una influencia importante del enfoque tradicionalista de la enseñanza, ya que consideran que el papel principal del profesor es de transmisor de la información y por tanto, al que atribuyen la responsabilidad de su aprendizaje. Sin embargo, prefieren las técnicas didácticas que permitan pensar, crear y participar activamente; las funciones de los profesores que mayormente les facilitan el aprendizaje son los recursos didácticos y la libertad otorgada por ellos para trabajar y compartir experiencias; los atributos personales de los profesores que mayormente valoran son su profesionalidad, apertura, sencillez y el interés que demuestran por la disciplina que enseñan y hacia los estudiantes. La mayoría de los estudiantes piensan que la evaluación es sinónimo de calificación; suponen que su principal objetivo es la comprobación de conocimientos, y su función primordial es la certificación de conocimientos para la promoción tanto de estudiantes como de profesores. En su lugar, consideran que la evaluación debería contemplar el conocimiento de los procesos educativos, pues éste posibilitaría la toma de decisiones para el mejoramiento de la educación. No obstante, aún y la diversidad paradigmática y la complejidad del objeto de estudio de la psicología, las autoras encuentran la influencia del positivismo en la manera en que los estudiantes representan a la psicología como ciencia y la construcción del conocimiento científico, en tanto consideran la investigación experimental como la única vía válida para producir nuevos conocimientos, a la vez que se olvidan o desconocen los diversos factores contextuales, sociales y económicos que han condicionado y condicionan su desarrollo.

En las diferentes publicaciones, las autoras concluyen sobre lo trascendente que es para los estudiantes los factores motivacionales y afectivos durante las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y particularmente, en la forma en que conciben o valoran su desempeño en éste. También enfatizan la necesidad de replantear en el nivel curricular y didáctico la enseñanza de la psicología como ciencia, a reconsiderar las formas y los contenidos a los que están expuestos los estudiantes, mediante los cuales aprenden a pensar sobre la ciencia y sobre la generación del conocimiento en ésta.

Otro estudio realizado en educación superior también con la intención de indagar lo que los estudiantes opinan sobre la evaluación de sus aprendizajes, es el de Gabriela Navarro y Mario Rueda (2009), cuyo interés fue, por un lado, verificar si la evaluación, como parte importante de la formación profesional, se orienta a favorecer un aprendizaje continuo o si representa simplemente una

acción administrativa que el docente debe efectuar. Además, compararon las apreciaciones que tienen acerca de la evaluación estudiantes de dos países distintos, y en carreras vinculadas con la formación de profesionales que emplean la evaluación como parte de su desempeño profesional, la carrera en Ciencias de la educación de una universidad parisina con los de la carrera de Pedagogía de la UNAM. Dada la intención de identificar distintos aspectos de la evaluación de los aprendizajes, los autores desarrollaron un estudio de tipo descriptivo y cualitativo mediante la encuesta transversal, en la que emplearon como instrumento un cuestionario de libre expresión de respuesta, con reactivos de corte mixto (preguntas abiertas y cerradas), por el hecho de que:

Trabajar con opiniones es trabajar con la palabra (escrita en este caso) del estudiante, la que juega un rol esencial: es la experiencia que explica la realidad a través de enunciados múltiples, redundantes, implícitos o explícitos [...] es decir, el significado de las evaluaciones vividas, de prácticas declaradas por los estudiantes en su rol de “evaluados” (Navarro y Rueda, 2009: 32).

A partir de una muestra *significativa* que les permitiera tener un número similar de cuestionarios por institución para su comparación, aplicaron 128 cuestionarios a estudiantes franceses y 175 a estudiantes mexicanos. Ente los resultados más representativos, los autores encontraron que tanto en los estudiantes franceses como en los mexicanos coexisten concepciones muy variadas de la evaluación de los aprendizajes, a pesar de que se trata de dos instituciones formadoras de futuros profesionistas en cuya práctica profesional la evaluación ocupará un lugar importante; y destacan que aun tratándose de estudiantes de contextos diferentes, está presente la necesidad de profundizar en la práctica evaluativa; más aún al tratarse de estudiantes que, se presume, podrán ser futuros evaluadores. Reportan que en ambos grupos de estudiantes, aun cuando lo expresan de distintas maneras, se observa la propuesta de participar en la evaluación aplicada al subrayar la percepción crítica de las prácticas de evaluación y la necesidad de proyectar iniciativas para mejorarlas. Insisten los autores en la necesidad de acercarse al conocimiento de las prácticas de evaluación de los profesores como insumo para el diseño de posibles acciones encaminadas a recuperar la función de retroalimentación de la evaluación en los procesos formativos; esto porque el proceso de evaluación de los aprendizajes dista mucho de ser homogéneo en su concepción, en su práctica y en la percepción de su utilidad. Se requiere por

tanto la formación de una verdadera cultura de la evaluación, para proponer nuevas estrategias que faciliten esta tarea, de manera que disminuya su peso administrativo y se fortalezca su papel como instrumento auxiliar del proceso de aprendizaje.

Con respecto a determinadas actividades formativas de la enseñanza, Karla Villamil (2011), en su tesis de maestría analiza las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la UNAM acerca de las tutorías de las que participan (Pronabes, Bécalos y PAEA o Prefel), al ser un elemento central entre el conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para resolver el problema de la encrucijada entre cantidad y calidad. Para la obtención de sus representaciones utiliza como instrumentos las redes semánticas para acercarse a ellas de manera “natural” y a partir de los resultados en éstas, y con base en las interrogantes de la investigación, aplica un cuestionario para conocer su opinión sobre las tutorías.

Concluye que si bien los estudiantes han construido una representación de la tutoría desde lo institucional, es decir, la conciben como apoyo, ayuda y orientación, y por tanto, aprecian los beneficios que les aporta a su aprendizaje y rendimiento escolar, sin embargo, no perciben el lugar central que tiene en los programas de becas de los que participan, que además no parecen atender otras necesidades y preocupaciones que los estudiantes tienen fuera de lo académico, como serían aspectos de su vida personal y profesional.

La investigación como tarea formativa dentro del currículo también se ha investigado. Armando Castañeda (2008), en su tesis de maestría, caracteriza las representaciones que tienen los estudiantes de la licenciatura en comunicación de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima para comprender el sentido, importancia y utilidad que le otorgan a la *investigación* como un componente importante de su formación profesional. Su interés se deriva en que, si bien los medios de comunicación tienen un peso importante en los planes de estudios y en el ejercicio de la profesión, el proceso de la investigación también forma parte ineludible de los contenidos curriculares y de las habilidades que tienen que desarrollar los estudiantes. Por ello se plantea como preguntas de investigación, desde la perspectiva de los estudiantes, ¿qué sentido tiene la investigación en el conjunto de saberes y competencias que tiene o debe tener un comunicador?, ¿para qué le sirven los conocimientos y habilidades de la investigación científica y social a los comunicadores en formación?

Con un enfoque cualitativo y fenomenológico, empleó dos técnicas para la obtención de las representaciones de los estudiantes: las redes semánticas naturales, para lo cual aplicó un cuestionario a los 163 estudiantes de la carrera inscritos en un semestre; y los grupos de discusión, que siguiendo los criterios de agrupamiento y condiciones de homogeneidad y heterogeneidad que deben considerarse para su composición, participaron seis estudiantes en cada sesión. Los resultados muestran que los estudiantes tienen una gran riqueza semántica y una fuerte implicación personal al otorgarle a la investigación un papel importante como componente curricular, aunque paralelamente tiene un bajo reconocimiento como opción de desarrollo profesional.

La investigación como tarea formativa también ha sido analizada en el nivel de posgrado. María Guadalupe Moreno (2011) indaga los procesos de formación para la *investigación* en programas que ofrecen doctorados en educación, asumiendo que éstos son espacios donde confluyen múltiples condiciones institucionales cuyo impacto es necesario analizar. Argumenta que existen condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y, por ende, en la consolidación de la investigación en la educación superior; sin embargo indica que son situaciones que pueden pasar inadvertidas cuando sólo se pone atención a ciertos indicadores de calidad privilegiados por las políticas e instancias evaluadoras.

Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica el nivel de calidad de los logros que alcanza en él, explica la autora, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral, así como las condiciones de la institución que lo ofrece. En este sentido, y al asumir los referentes de los teóricos de la formación (Ferry, Honoré, Filloux), que señalan que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, y al tratarse de procesos que se dan a lo largo de un programa como es el doctorado, en los que se generan cierto tipo de actividades y productos que son comunes para todos los estudiantes, pero que son vividos con características únicas por cada uno de los individuos participantes, la autora recurre entonces a formas de acercamiento que permitan al estudiante expresar lo que vive en esa etapa de su formación, qué reacciones le provoca lo vivido, qué le resulta significativo, cómo percibe sus experiencias de aprendizaje, cuáles son sus logros y dificultades. Para ello, Moreno realiza un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, y se apoya en reportes reflexivos (a manera de Wargner) en los que

pide a los estudiantes de tres programas diferentes de doctorado en educación, dos presenciales y uno tutorial, escriban aquellas experiencias y circunstancias que les fueran significativas en tanto que facilitaban o limitaban el logro de sus objetivos en el programa. También les aplica entrevistas individuales y grupales para obtener información complementaria.

Incorpora cinco factores para el análisis, en los que prevaleció un enfoque cualitativo dados los objetivos de la investigación: 1) *experiencias de formación en los seminarios*, en el que concluye que un número significativo de los seminarios que se llevan a cabo en programas doctorales no responde a las expectativas de los estudiantes, quienes valoran especialmente aquellos que les aportan más a su proyecto de investigación y, en todo caso, viven con cierta resignación la obligación de pasar por los seminarios en los que dicha vinculación les parece escasa; 2) *los coloquios como experiencia de formación*, en éstos señala que los estudiantes perciben las relaciones de poder que de alguna manera se hacen presentes en los coloquios y en general, en todos los procesos de incorporación de nuevos miembros a los campos de producción simbólica, como lo aclarara Bourdieu; además encuentra una tensión entre la intencionalidad de los coloquios (como espacio para la expresión y la crítica), y la capacidad de los estudiantes para incorporar esa experiencia que, al mismo tiempo, les demanda “lograr una incorporación crítica de la crítica”, sin embargo la mayor riqueza de los coloquios es la reflexión que los estudiantes realizan en forma posterior al evento, por los retos que les plantean las observaciones recibidas; 3) *la relación de tutoría*, la autora encuentra que a medida que los estudiantes van viviendo diversas situaciones con el tutor, ésta puede ir tornándose como *desilusión progresiva* o bien *entusiasmo creciente* con un grado cada vez mayor de afinidad con el tutor que puede llegar a rebasar el plano de lo académico para dejar huella positiva en todas las dimensiones de la persona. Concluye que estos tutores son excelentes mediadores en el sentido vigotskyano del término: proporcionan guía, apoyo estratégico y asistencia para ayudar a los estudiantes a asumir el control de su propio aprendizaje; 4) *las acciones docentes*, en general, los doctorandos cuestionan diversas formas de participación de los profesores en los cursos, al no percibir que contribuyan a un aprendizaje significativo, por lo que la autora llama la atención sobre las múltiples formas en que inciden las acciones docentes en los tipos de aprendizaje del estudiante de doctorado, en tanto impactan en la calidad de los logros académicos, en la motivación para el trabajo (compromiso), en la imagen que los doctorandos construyen sobre lo que es el desempeño

de un doctor, así como en la decisión de cómo ser (o no) formador en el futuro y, 5) *la relación entre estudiantes y formadores*, concluye que las dinámicas de interacción en el aula narradas por los estudiantes, generadas por los formadores, en general son en sí mismas un mensaje orientado a una clara delimitación de roles, es decir, se establece un tipo de relación formador-formado que muchas veces se asemeja, o al menos es asumida, como relación autoridad-subordinación o poder-sumisión. De aquí que también señale la importancia que reviste que en la formación de los doctorando no sólo se aprende hacer investigación, sino también a ubicarse en el campo y a tomar posición con respecto de las reglas del juego establecidas en éste, sin dejar de descartar que algunos estudiantes tomen esta posición desde los referentes que alcanzan a percibir de sus formadores.

Una experiencia formativa en estudiantes universitarios también investigada es el programa *aprender-sirviendo* como una alternativa curricular innovadora, que en el contexto de la Universidad Marista de Mérida se reportan las investigaciones de María Luisa Islas (2005), Diana Pacheco (2005) y de ambas (Islas y Pacheco, 2009). El programa consiste en una estrategia de enseñanza y aprendizaje basada en el servicio a la comunidad y fundamentada en los conceptos de experiencia educativa de Dewey, la reflexión crítica de Smyth y Schön, el aprendizaje situado de Brown, Collins y Duguid, el imperativo ético de trabajar como agentes de cambio social para la transformación de Freire y Prilleltenski, y la acción comunitaria para la autogestión de Ander-Egg; y cuyos principios de *conexión, continuidad, contexto, retos de aprendizaje y andamiaje*, son necesarios para lograr la calidad en la aplicación del programa.

Islas (2005), en su tesis de maestría encuentra que un elemento fundamental en el programa *aprender-sirviendo*, es la organización de la experiencia en fases que se realiza de forma curricular en todas las licenciaturas de la Universidad Marista involucrando a todos los estudiantes de primero al sexto semestre, como mínimo estas fases son: sensibilización (dos primeros semestres), detección de necesidades (tercer semestre) e implementación/evaluación (cuarto a sexto semestre, mínimo), de tal forma que propicia un compromiso de trabajo continuado con la comunidad. Los estudiantes identificaron que la experiencia que más aprendizaje les aportó es la “comunidad de aprendizaje” cuyo factor de calidad asociado a esta elección es definido como ambiente positivo, la cooperación y negociación de significados entre estudiantes. Por su parte Pacheco (2005), en su tesis de doctorado indagó cómo se presentan los elementos de pensamiento crítico dentro de los procesos de reflexión sobre la acción de los estudiantes que se

realizan en la experiencia *aprender-sirviendo*. Encontró que los diferentes elementos del pensamiento crítico están presentes en dichas reflexiones.

En un trabajo conjunto, Islas y Pacheco (2009) se interesaron primero en identificar la licenciatura más exitosa en la implementación del programa *aprender-sirviendo*, de las diez que se imparten en la Universidad Marista, y posteriormente analizarla, considerando los principios o factores de calidad de continuidad, contexto, conexión, retos de aprendizaje y andamiaje. El tipo de estudio es de corte cuantitativo, descriptivo *ex-post-facto*, con la utilización de cuestionarios tipo Likert aplicado a estudiantes de las diez carreras. Encontraron que la licenciatura más exitosa fue psicología, de acuerdo con los factores de calidad contemplados y, según el punto de vista de los alumnos. Las apreciaciones de los estudiantes son consistentes con las propuestas teóricas del programa, al propiciar que el aprendizaje sea situado, toda vez que el alumno presta un servicio comunitario en un escenario real y atiende problemáticas reales acompañado de una reflexión ética que le lleva a entender el mundo y su presencia en él de una manera diferente, por lo que las autores concluyen que los programas que contemplan estrategias de *aprender-sirviendo*, constituyen una alternativa curricular innovadora en la formación profesional.

De manera extraordinaria, encontramos un estudio que investiga a los estudiantes desde una perspectiva de género en relación con el currículo y en la que se presenta una propuesta feminista. La hipótesis que Guillermina Arenas (2002) sostiene en su tesis de maestría es que la carrera de enfermería se ha apropiado de las funciones consideradas como maternas y domésticas, y las ha llevado al ámbito de los servicios de salud, por lo cual se reproduce un prototipo de mujer con los atributos de sumisión, pasividad, dependencia, servicio y bondad, entre otros. Para lo anterior, las propias autoridades de enfermería se han encargado de avalar normas, reglamentos, etcétera, sin fundamento ético o legal, sin embargo, las alumnas los deben acatar para permanecer en la institución educativa., aunque para lograrlo se apele a la violencia simbólica y a la adopción de los reglamentos y estatus por las instituciones de salud, en las que se reafirma la “domesticación”. El objetivo de su investigación fue describir las prácticas de servicio social que realizan las alumnas de la carrera de enfermería de la FES Iztacala dentro de las instituciones de salud. Para ello empleó una metodología de tipo descriptiva, exploratoria y transversal, y elaboró un cuestionario que aplicó mediante la técnica de entrevista personal a alumnas y alumnos que estaban realizando el servicio social en diferentes

instituciones. Sus resultados evidencian la violencia simbólica en la formación de la carrera de Enfermería de la FES Iztacala; por lo que confirma que en la educación formalizada se crea un tipo de ser mujer enfermera que trabaje para el sistema de salud mexicano y que éste se beneficie de ello, más no las estudiantes. Finalmente realiza un planteamiento para el proceso educativo de la carrera de enfermería, tomando en consideración los fines éticos y filosóficos de la educación y una propuesta pedagógica liberadora del servicio social para la carrera de enfermería considerando las aportaciones de Gabriela Hierro, Paulo Freire y Fernando Savater.

Una dimensión de análisis que ha cobrado importancia por las implicaciones que conlleva para la formación educativa, es la relación profesor–estudiante o el tipo de interacción y de intercambios entre profesores y estudiantes que condicionan las prácticas educativas. Se ha investigado desde la imagen que los estudiantes han construido sobre el profesor, o sobre sí mismos, las expectativas que tienen unos de otros, hasta la utilización del poder por parte de los estudiantes para controlar la relación.

Carlota Rodríguez (2009) investiga en su tesis doctoral acerca del imaginario social que sobre el docente se ha construido en el campo educativo en los estudiantes, particularmente en la enseñanza de la arquitectura. Los informantes fueron tres grupos: 1) estudiantes de Arquitectura; 2) profesores de Arquitectura y 3) directores de Escuelas de Arquitectura de diferentes estados de la República mexicana. Con un enfoque metodológico cualitativo, utilizó la entrevista enfocada propuesta por Merton y Kendall, procesada en dos software: Atlas Ti en el que identifica códigos, y el Aquad 5.0 para establecer los metacódigos que unen las relevancias/opacidades de los microgrupos. El análisis la llevó a la construcción de categorías de acuerdo con el tipo de saber que los entrevistados evidencian en su imaginario docente. Encuentra que la mayor fuerza en cuanto a las cualidades del imaginario sobre el profesor en los códigos compartidos por los tres grupos como actores receptores de la realidad, son que debe ser un profesional de la docencia que conozca su materia, logre transmitirla a sus estudiantes mediante actos de comunicación, y sea responsable con la tarea encomendada, con lo cual concluye que aún permanece un imaginario del profesor centrado en la enseñanza.

Gustavo Bravo (2003) analiza los elementos que intervienen en la relación maestro–alumno en las carreras de ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; para comprender este vínculo aclara que es necesario entender

los aspectos intrínsecos que caracterizan a las relaciones humanas, es decir, su emocionalidad y sus valores. Para ello indaga la imagen que el profesor posee de sí mismo en su actividad como docente, la imagen que el alumno tiene de sí mismo en su condición de alumno, caracteriza la relación maestro–alumno en la situación del aprendizaje e identifica los aspectos contextuales que intervienen en la relación maestro–alumno. Combina métodos cuantitativos con cualitativos al aplicar cuestionarios y realizar charlas informales con los dos actores educativos. Entre las conclusiones más importantes, refiere que la interacción y transmisión está mediada por la imagen que cada uno tiene del otro.

Patricia Covarrubias y Magdalena Piña (2004), desde la misma línea de investigación ya señalada en Covarrubias y colaboradores, investigaron cómo representan y conciben los estudiantes de psicología su relación con los profesores durante su formación profesional y cómo afectan estas concepciones en las formas en que se acercan al conocimiento. Las investigadoras señalan que por el enfoque de la entrevista los estudiantes “jugaron” entre su realidad y su idealidad, entre lo que viven y experimentan en su proceso de formación profesional y lo que esperarían o desearían de sus profesores en relación con su aprendizaje durante el proceso educativo. De los atributos más importantes que a los estudiantes permitieron distinguir a los “buenos” de los “malos” profesores, o a los “profesores eficaces” de los “ineficaces”, destacan la personalidad del profesor, pero también señalaron sus conocimientos, sus habilidades didácticas y sus formas de interacción en el aula.

Asimismo, indican que fue significativo encontrar que los estudiantes confirmaron los atributos o características que en la literatura se señalan como las idóneas para que los profesores propicien un aprendizaje significativo en sus estudiantes, se acerquen al conocimiento de manera más eficiente y alcancen los objetivos educativos previstos. En este sentido, los atributos señalados por los estudiantes que más afectan o influyen en su interacción con sus profesores y ponen un sello característico a la relación educativa, son aquellos relacionados con los rasgos de personalidad o con las actitudes que muestran los profesores en el acto educativo. Las actitudes de apertura, flexibilidad y accesibilidad son las que más valoran los estudiantes, pues contrastan con las de algunos de sus profesores, quienes adoptan un liderazgo predominantemente autoritario o actitudes muy rígidas ante sus ideas u opiniones, promoviendo con ello relaciones asimétricas entre ambos. En otras palabras, señalan la necesidad de que los docentes promuevan un clima que propicie el aprendizaje, un ambiente de libertad para pensar, expresarse,

intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica. También solicitan que los profesores se comprometan de forma más integral, tanto con los alumnos como con la propia disciplina y sean más honestos.

En cuanto a los conocimientos de los profesores, los estudiantes señalan que los profesores que no dominan el área de conocimiento que imparten, les crea confusión, por lo que pierden credibilidad ante ellos. También aclaran que determinados profesores demuestran limitaciones en aptitudes pedagógicas; no obstante, una condición distintiva y benéfica para el aprendizaje que mejor cumple con sus expectativas durante su formación profesional, es la capacidad de algunos profesores por establecer un vínculo empático con los estudiantes. Concluyen las autoras que para muchos de los estudiantes entrevistados, la influencia de sus profesores ha sido decisiva en su aprendizaje, mientras que para otros, el aprendizaje lo han tenido que construir solos al no encontrarse con profesores eficaces.

El artículo de Griselda Hernández y Ma. del Rosario Reyes (2011), constituye una aportación novedosa sobre el tema de la interacción profesor-alumno, al revelar cómo los estudiantes pueden llegar a ser “adversarios en las relaciones de poder dentro del aula”. Las autoras buscan desmitificar la falacia adoptada por algunas perspectivas teóricas de que el maestro es el único que ejerce poder en el aula. Señalan que “para estudiar el tema del ejercicio del poder, o las relaciones de poder, es indispensable discurrir entre lo empírico y lo teórico para comprender el mundo áulico y las múltiples interacciones que allí se producen” (2011: 163). Por ello, recuperan postulados del enfoque microfísico foucaultiano, tales como la concepción misma de poder, la visualización del aula como un micromundo, la función de los diferentes dispositivos o estrategias para ejercer el poder, y el sentido de la ecuación baconiana poder-saber; y obtienen testimonios de estudiantes-docentes de un posgrado durante el seminario “Formación y práctica docente”, por lo que las temáticas vistas permitieron la revisión de experiencias a veces no tan agradables, vividas en las aulas por los estudiantes —quienes en su mayoría imparten clases en escuelas privadas de nivel escolar medio y superior, jóvenes de edad y con pocos años en la docencia—, con la intención de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se entretienen las relaciones de poder en el aula?, ¿de qué mecanismos o estrategias se valen los alumnos para contrarrestar el poder de los maestros?, ¿por qué a veces son los estudiantes los que toman el control del grupo?, ¿cuáles son los testimonios y sentimientos de los maestros hacia

el ejercicio del poder de los alumnos? Las sesiones fueron grabadas, en ellas los estudiantes–docentes se exhibieron en el recuento de los obstáculos que enfrentaron durante su iniciación en la docencia y la falta de experiencia para sortearlos. Sus voces y sentimientos, revelados por medio del texto, permiten ver cómo se viven las relaciones de poder en el aula, qué estrategias utilizan los estudiantes para menoscabar la autoridad docente y cómo es que en ocasiones llegan a ejercer mayor poder que el maestro.

Aunque la investigación sobre educación en educación media superior en México es mucho menor que la educación superior, en la última década aparecen varios estudios, en algunos se aborda a los estudiantes desde sus subjetividades e identidades en el contexto escolar con la intención de conocer su posición ante diferentes prácticas curriculares y experiencias formativas.

El trabajo de Gustavo Martínez (2011), precisamente parte de la importancia de conocer las concepciones y significados que los estudiantes de educación media superior otorgan a su realidad escolar porque permiten comprender las formas en que se acercan al conocimiento e interpretan sus prácticas sociales en las aulas. Particularmente plantea la necesidad de indagar acerca de los procesos de construcción de conocimiento matemático que atiendan al carácter situado (social, cultural e institucional) del conocimiento, y en correspondencia con Piña (2003), considera que el conocimiento de *sentido común* juega un papel importante para comprender cómo profesores y estudiantes enfrentan la tensión existente entre los procesos de construcción de técnicas y conceptos matemáticos de manera científica, con los valores y creencias que giran al alrededor de las matemáticas. En este sentido, las representaciones sociales constituyen una modalidad particular del conocimiento de sentido común, cuya especificidad reside en el carácter social de los procesos que las producen. De aquí que el propósito de su investigación fue conocer las representaciones sociales que estudiantes de un plantel de nivel medio superior del área de Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) poseen sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas.

Por sus objetivos, utilizó un enfoque cualitativo y aplicó cuestionarios con preguntas abiertas, así como entrevistas abiertas y semi–estructuradas a grupos focales de estudiantes de quinto semestre de uno de los centros de preparación profesional técnica e instituto preuniversitario del IPN. La finalidad de estas técnicas fue generar discursos escritos y hablados que permitieran conocer la representación social de los estudiantes sobre las matemáticas. El autor concluye, en

términos generales, que los estudiantes fueron capaces de elaborar un discurso rico en expresiones generales sobre la naturaleza y funciones de las matemáticas y de construir una gama de metáforas fuertemente influenciadas por la tradición politécnica centrada en el *saber hacer* del quehacer tecnológico para el cual el IPN fue diseñado, así como al papel asignado a las matemáticas en tal quehacer. Por lo que en el nivel de discurso, el aprendizaje de las matemáticas es para los estudiantes un proceso de transferencia del *saber hacer problemas* o el conocimiento y la habilidad necesaria para ello. A su vez, los estudiantes conciben a la enseñanza de las matemáticas como la transferencia del *saber hacer* por parte de quien enseña por medio de la explicación.

Las prácticas de lectura eficientes, como componente indispensable de cualquier plan de estudios, es un tema investigado por María Alejandra Gasca (2009), quien siguiendo los planteamientos del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y las técnicas de análisis que plantea Cassany acerca de la modificación de las prácticas lectoras en este siglo XXI, al enfrentarnos a una mayor diversidad de textos y de contextos nuevos, así como de soportes novedosos que surgen en distintos idiomas y culturas, plantea en su tesis de maestría la necesidad del desarrollo de la *literacidad crítica* en el alumno de bachillerato para que logre ser competente en la búsqueda de información en Internet mediante una reflexión previa ante las tareas que va a realizar, el nivel de precisión y calidad que debe cumplir y las herramientas tecno-pedagógicas que le servirán de apoyo en su aprendizaje.

En tal sentido, y en el contexto del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV de su Programa de Estudios (2004), el objetivo de su investigación fue analizar las estrategias de planeación y criterios de búsqueda y selección de la información en fuentes publicadas en Internet que utilizan los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, por medio de una instrucción guiada por parte de las docentes, pero al interesarse en los significados que le dan a sus experiencias, sucesos y situaciones en que participan los estudiantes al buscar información en Internet y analizarla como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje —instrucción guiada— en sus clases cotidianas, Gasca opta por una investigación de índole cualitativa, multimetódica, naturalista e interpretativa y reflexiva. Como estudio de caso, sus métodos de análisis y explicación son flexibles y sensibles al contexto social, la práctica real y situada en la que se ubican los estudiantes y docentes bajo estudio. Aplicó cuestionarios abiertos a los estudiantes para conocer su desempeño

y entrevistas semi-estructuradas, una a los estudiantes con la finalidad de conocer sus impresiones acerca de sus experiencias en el proceso de búsqueda de información y su posterior análisis, y otra a los docentes para conocer sus impresiones y experiencias acerca de las estrategias utilizadas con sus estudiantes.

De los resultados más importantes, la autora reporta que aunque las instrucciones de planeación y formas de trabajo fueron claras, los alumnos no delimitaron de manera precisa sus objetivos de búsqueda (qué y para qué lo busco), su elección de itinerarios fue reducida (cómo y dónde lo busco) así como el ajuste al tópico de la demanda; no lograron desarrollar una competencia electrónica completamente, pues además de las habilidades de computación, requieren saber navegar para hacer búsquedas especializadas, recuperar información y evaluarla, así como saber manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual; no llegan a la lectura madura, más estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura hipertextual, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad; entre otros. Se destaca la importancia del enfoque comunicativo como propuesta didáctica centrada en las necesidades comunicativas del alumno y su uso de la lengua, de acuerdo con un contexto determinado y con finalidades específicas, más que en el conocimiento de los elementos lingüísticos por sí mismos. Esto facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, quien adquiere los conocimientos y habilidades comunicativas en contextos culturalmente significativos.

Un estudio que se distancia de las metodologías cualitativas habituales para indagar los aspectos más subjetivos de los estudiantes, es el de Cecilia Contreras Lozano y Ernesto López Ramírez (2009), quienes evaluaron las preferencias o actitudes implícitas que estudiantes de una preparatoria técnica tenían sobre el contenido curricular de las materias de cuatro carreras. Plantean que dentro del contexto de la elaboración de los programas cognitivos actuales de enseñanza-aprendizaje por demás estudiados, la evaluación de la actitud del estudiante hacia el aprendizaje constituye un desafío al enfoque cognitivo del aprendizaje en tanto el aprendizaje no solamente implica la actividad cognitiva sino que la emoción también co-participa en la construcción de nuevos conocimientos y en los comportamientos que los favorece dentro del aula.

A diferencia de los trabajos descritos anteriormente, su estudio es de corte cuasiexperimental considerando como variables independientes el grado escolar y el tipo de carrera técnica que estaban cursando los estudiantes bajo estudio (Sistemas Computacionales, Diseño y Comunicación Visual, Alimentos y

Educación Física), y como variable dependiente, consideraron el tiempo y tipo de respuestas que los estudiantes dieron en el Test de Asociación Implícita (IAT, por sus siglas en inglés), utilizado para el estudio de la actitud hacia ambientes escolares por parte de los estudiantes

Si la investigación educativa en educación media superior en México no es abundante, en secundaria es todavía menor, y de sus modalidades —general, técnica, telesecundaria y para trabajadores— la investigación en telesecundaria es aún más escasa. Para Rafael Quiroz (2003), quien realiza un estudio en ella, comenta acerca de la creciente importancia que se ha dado a esta modalidad, en tanto “se ha consolidado como una de las más eficaces para la ampliación de la cobertura y la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación de este nivel [...] y su crecimiento rebasa en mucho el de las otras modalidades, sin embargo, esta importancia no se ha reflejado significativamente en la investigación educativa” (Quiroz, 2003: 222). De aquí que su investigación además de contribuir a llenar la escasez que hay de estudios sobre alumnos de secundaria, también contribuye en la investigación de esta modalidad.

Las diferencias sustantivas de la telesecundaria con las otras modalidades estriban en los elementos mediadores entre los contenidos escolares y los estudiantes. En las otras modalidades los mediadores fundamentales entre los contenidos y los alumnos son los maestros de asignatura y los libros de texto y el referente principal de identidad son las asignaturas. En la telesecundaria, en cambio, son diferentes y más variados: las clases televisadas, el maestro único de grupo, el libro de conceptos básicos y las guías de aprendizaje, y el referente principal de identidad son los alumnos.

En su estudio analiza los sentidos que los alumnos de telesecundaria atribuyen a los diferentes elementos del modelo educativo a partir de lo que es su experiencia directa en su aprendizaje y en su proceso escolar, desde una perspectiva etnográfica y en dos telesecundarias semiurbanas del Estado de México. Utiliza observaciones no participantes de clase en cuatro grupos de segundo y tercer grados, y complementa la información con entrevistas colectivas con cuatro alumnos de cada una. Se apoya en las bases conceptuales fenomenológicas de Schutz, Berger y Luckmann y, Luckmann para el análisis del “sentido” que los estudiantes sustentan en sus juicios de valor sobre los diferentes elementos del modelo pedagógico. Entre otros análisis, el autor concluye que las ventajas que los estudiantes atribuyen a la complementariedad de los mediadores para su aprendizaje y la comparación que hacen con las otras modalidades de secundaria

implica, además de una alta valoración de la telesecundaria, un sentido de pertenencia y de identidad con ella; asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes el grupo pequeño de la telesecundaria (la normativa indica que un grupo no debe rebasar de 25 alumnos, y los grupos investigados eran de 20), en agregado al maestro único de grupo, permite una relación más personalizada y de mayor confianza con el maestro, además de que posibilita una mayor convivencia entre los alumnos.

Pero aun siendo todavía menores las investigaciones sobre educación en el nivel de primaria que las de secundaria, también se da voz a los estudiantes para indagar, desde su perspectiva, algunos aspectos que también se relacionan con sus tareas formativas.

El estudio de Guillermo Contreras Gil (2010) constituye un trabajo original, y de los pocos que encontramos, que se aleja de las indagaciones habituales en esta línea de investigación, en tanto analiza las experiencias escolares, expectativas y concepciones de los estudiantes de 3° y 6° de primaria y los padres de familia acerca de un programa bilingüe, el programa Ko'one'x Kanik Maaya (KKM) en el contexto de Yucatán. La investigación cobra relevancia debido a la situación actual de la lengua maya, ya que de acuerdo con el INEGI el número de mayahablantes está disminuyendo gradualmente por condiciones sociales que afectan su preservación, como lo expresa el propio autor:

La lengua maya es un idioma que en la actualidad es utilizado principalmente por los habitantes de poblaciones rurales de Yucatán, pero igualmente existe una alta presencia de hablantes de maya en el contexto urbano y se utiliza de forma coloquial por la población regional local. Actualmente quienes lo utilizan son en su mayoría aquellas personas que a pesar de la influencia de los medios masivos de comunicación [sic], de los movimientos migratorios y de una larga historia de represión y discriminación, practican su lengua como parte de una tradición y de una visión de mundo (2010: 15).

Por lo cual, surge el programa KKM como una iniciativa encaminada a la preservación y revitalización de la lengua maya en el estado, que además forma parte del proyecto de investigación SEP-Conacyt denominado “Sistematización de experiencias exitosas en Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! Maestros que hacen historia”, dirigido por la doctora Patricia Medina Melgarejo.

Se trabajó con alumnos de 3° y 6° de primaria, con el facilitador bilingüe, con los profesores de grupo, con el director de la escuela y con padres de familia. En este contexto, las conclusiones cobran relevancia, en palabras textuales del autor:

El estudio del programa Koònéex Kanik Maaya, permitió evidenciar aprendizajes, lo que esperan y los significados que padres de familia y alumnos tienen y construyen en torno a esta iniciativa, la cual se presenta como un espacio propicio para el desarrollo de un diálogo intercultural, de actitudes de tolerancia ante la diversidad cultural y como una estrategia importante para la revitalización de la lengua maya (2010: 7).

### *Trayectorias escolares, formación e identidad profesional*

Los factores vinculados con la trayectoria escolar o académica de los estudiantes, con la deserción o el abandono de los estudios, con el desempeño académico, con la calidad de la formación recibida, con los perfiles académicos, con los procesos de construcción de la identidad profesional, con la inserción al mercado laboral, entre otros, también han sido temas que preocupan a los investigadores, particularmente los que se interesan por la educación superior. ¿Cómo valoran los estudiantes la formación recibida?, ¿cuáles son las diferencias y semejanzas en la formación en distintas instituciones?, ¿cómo se visualizan los estudiantes en el ejercicio de su profesión?, son algunas de las interrogantes que se plantean en los trabajos seleccionados en esta dimensión, que a diferencia de las investigaciones sobre los procesos formativos documentadas en la sección anterior, predominan en éstos el empleo de métodos cuantitativos para indagar poblaciones mayores, no obstante, prevalece el interés por obtener las percepciones, concepciones, conocimientos, expectativas, vivencia, etcétera de los estudiantes y, en varios de los trabajos, se justifica la necesidad de utilizar métodos mixtos para cumplir con sus propósitos.

Mediante un estudio de tipo descriptivo y transversal, Patricia García (2009), en su tesis de maestría, indaga en qué medida se logra el perfil académico profesional propuesto en el plan de estudios de la carrera de enfermería de la FES Iztacala, e identifica cuáles son los factores que favorecen o limitan el logro de este perfil desde la perspectiva de los estudiantes-egresados. Aplicó un cuestio-

nario tipo Likert a los estudiantes que habían concluido el 100% de créditos en el semestre 2008/2, y concluye que un alto porcentaje de estudiantes considera haber alcanzado el perfil profesional de la carrera, y entre los pocos factores limitantes para este logro, encontró la situación económica de los estudiantes y la preparación psicopedagógica de los docentes.

En el nivel de posgrado, Rodrigo Domínguez (2010) por medio de una investigación de tipo descriptiva–evaluativa, en la que predominan los métodos cuantitativos de recolección de datos, basada en un estudio de egresados, explora en su tesis de maestría el nivel de desempeño y satisfacción de los graduados de formación docente, con una población de cinco generaciones de profesores graduados de la Especialización en Docencia (ED) impartida en la Universidad Autónoma de Yucatán, que impartan clases en instituciones de nivel medio superior y superior en Mérida. Analiza para el ello el grado de congruencia entre el perfil de egreso de la ED y la práctica docente actual de los graduados. Utilizó tres instrumentos: un cuestionario para profesores, otro dirigido a estudiantes de cada profesor y, por último, una lista de cotejo, para obtener información, por parte de un evaluador externo, en el contexto real del profesor. Sus resultados son alentadores en tanto encontró satisfacción alta por los profesores que cursaron la especialización. En el desempeño obtenido por los profesores graduados se reportó que siete de las diez sub–competencias que promueve el programa son realizadas por ellos en su práctica profesional.

Ante el problema que enfrentan las IES del país con respecto a los bajos índices de eficiencia terminal, deserción y la baja tasa de graduación en licenciatura, que afecta significativamente a estas instituciones y se han extendido hacia el posgrado, Octavio García y Concepción Barrón (2011) realizaron una investigación en la que exploraron la trayectoria escolar, el índice de graduación y de abandono de estudiantes del doctorado en Pedagogía. Para ello parten de conceptualizar las trayectorias escolares como las historias académicas de los estudiantes, que se circunscriben al ingreso y egreso hasta lograr obtener el grado de doctor, y en caso de que se presenten dificultades, incluye su rezago o deserción. Además, consideran que esta trayectoria puede verse influenciada por una serie de factores de manera independiente para cada estudiante.

Diseñaron y validaron un cuestionario con el que evaluaron, además de los datos generales sobre la formación escolar previa y condiciones socioeconómicas, seis factores relacionados con la formación durante el posgrado: percepción de los estudiantes sobre el docente durante su formación, sobre la formación teórica y práctica, sobre el programa curricular, sobre las dificultades académicas debido

a factores externos e internos y sus expectativas; todos ellos relacionados con el éxito o dificultades en la culminación de sus estudios. Lograron aplicar 29 cuestionarios a estudiantes de diferentes generaciones (2000 a 2008), algunos titulados, otros egresados no titulados y otros que aún estaban inscritos cursando alguna materia.

Mediante análisis estadísticos de los datos, los autores encontraron que la formación del doctorado es congruente con el perfil de egreso esperado, orientado hacia la investigación, la docencia y la formación de recursos humanos en tanto los estudiantes, sin llegar al 100% reportaron positivamente que los docentes contribuyen en su formación teórica y práctica, acorde con el perfil de egreso enfocado hacia la investigación, la docencia y la solución de problemas educativos principalmente; no obstante, alumnos egresados no titulados y alumnos en activo presentan dificultades académicas debido a factores internos y externos. Los resultados presentan información útil para la toma de decisiones y el fortalecimiento del programa de posgrado.

Desde principios de la década pasada ya se señalaba por los investigadores la importancia de los estudios de corte cualitativo para determinar la idoneidad de los planes y programas de estudios, tal es el caso de Gilda Rojas y José Francisco Cortés (2002), que sin dejar de reconocer la utilidad de los estudios que proporcionan cifras de innegable utilidad para retroalimentar la eficiencia terminal, la reprobación, el rezago escolar y la deserción con el empleo de análisis cuantitativos, señalan que los métodos cualitativos son de suma utilidad para identificar los obstáculos que impiden alcanzar la calidad deseada, a condición de acercarse a los sujetos que participan en la formación, con los instrumentos adecuados; incluso consideran que éstos permiten encontrar las causas que dan origen a las cifras registradas oficialmente.

En tal sentido, y con el empleo de métodos mixtos para la obtención de los datos, en su artículo “La calidad académica vista por los estudiantes”, Rojas y Cortés (2002) presentan un estudio cuyo objetivo fue el análisis de la evolución del perfil generacional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM a lo largo de su trayectoria escolar y de las principales causas de insatisfacción en los diferentes semestres. El perfil incluye cuatro variables. Tres de ellas reflejan el sentir de los estudiantes con respecto de la calidad de sus experiencias educativas en la institución (expectativas con que ingresan al ciclo profesional, satisfacción académica que cada año obtienen y actitudes hacia la carrera). La cuarta es el reflejo de las percepciones y la preparación de cada ge-

neración en cuanto a habilidades y conocimientos, que prueban la eficacia de la institución en el cumplimiento de sus fines sustantivos. Como estudio basado en series cronológicas durante cuatro periodos anuales y, con cuatro instrumentos elaborados ex profeso y aplicados a una muestra por conveniencia de 1,200 estudiantes anuales, debido al carácter voluntario de la colaboración, los autores explican la importancia de trabajar con quienes experimentan el fenómeno como la principal fuente de datos y, debido a que adoptaron un enfoque orientado a la acción, pudieron evaluar la medida en que la Facultad agrega valor a los conocimientos y a la personalidad de sus alumnos, a la vez de que permite optimizar la retroalimentación hacia el sistema de enseñanza.

Relacionado con el estudio anterior y teniendo también a los estudiantes de psicología como sujetos de su investigación, pero siendo ésta una investigación cualitativa, Teresa Torres, María Elena Maheda, y Carolina Aranda (2004) indagaron las representaciones sociales de estudiantes de nuevo ingreso y egresados de la carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara, acerca de su formación profesional y cómo ésta influye en su identidad como psicólogos y la imagen que construyen sobre su práctica profesional. Con el apoyo de técnicas etnográficas, investigación documental y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, entre otros datos importantes, las autoras encontraron que los recién egresados, a diferencia de los de nuevo ingreso, si bien hacen una amplia caracterización de las áreas y actividades del psicólogo, también señalan que les faltan habilidades y experiencia para desempeñarse como profesionistas, y lo atribuyen a las insuficientes e inadecuadas prácticas profesionales contempladas en su formación académica. Destacan con ello el papel que juega la relación teoría-práctica, en la que las prácticas son el espacio en el que se materializan los conocimientos teóricos y permiten un acercamiento a la realidad social. Este espacio puede ser desaprovechado para la formación académica si no es llevado con los controles y la evaluación adecuada por parte de los docentes responsables de éste. Asimismo se pone de manifiesto una contradicción entre seguir el rol tradicional del alumno pasivo que se limita a estudiar lo que se le indica, contra la imagen de un estudiante activo en su proceso de aprendizaje cuya superación profesional requiere necesariamente de una involucración de tipo personal.

El conocimiento sobre aspectos éticos de la profesión también parece ser descuidado durante su formación profesional, que si bien los recién egresados están preocupados por “el secreto profesional” referido principalmente al área clínica de

la psicología, sin embargo, no contemplan la necesidad de conocer los derechos y obligaciones de los psicólogos en otros campos de la psicología como serían la investigación, la docencia, la correcta aplicación de pruebas e instrumentos de evaluación, o la relación entre colegas, que son temas que están considerados en el código ético de los psicólogos.

Para Edna Luna, María Consuelo Valle y Cecilia Ozuna (2010), investigar los rasgos que los estudiantes universitarios atribuyen a un “buen profesional” en México lo consideran imprescindible en un contexto social en el que las desigualdades sociales son tan grandes y los códigos de las prácticas sociales se están modificando de manera significativa, que conllevan retos sin precedentes que enfrentan las instituciones de educación superior, entre otros, la formación de perfiles profesionales competentes, socialmente comprometidos y con vocación hacia la justicia, es decir, profesionistas éticos. Constituye un estudio descriptivo en el que utilizaron técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo para identificar y jerarquizar los rasgos más significativos. En este sentido, encuestaron a una muestra de 2,756 estudiantes de diferentes áreas de conocimiento y etapas de formación curricular de una universidad pública para conocer cuáles eran los rasgos que más valoraban de un “buen profesional”; confirmaron que son: la responsabilidad, la honestidad y el conocimiento, sin embargo, los que consideran menos importantes son el saber trabajar en equipo y la comunicación. Recomiendan incorporar de manera explícita la formación en valores profesionales en los estudiantes.

Como modelo de una investigación multireferencial y la utilización de una metodología mixta, Dora Elena Marín (2006), en su tesis doctoral analiza la conformación de la identidad profesional de estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de la UNAM mediante sus representaciones sociales de la profesión, la formación universitaria recibida y acerca de su futuro ejercicio profesional. Su exploración giró en torno a la pregunta: ¿cómo se visualiza profesionalmente el alumno a punto de egresar de la carrera de Ingeniería Civil? Lo interesante de su investigación es el análisis que hace del espacio formativo universitario como entrecruce de culturas académicas, institucionales y estudiantiles, la caracterización histórico-contemporánea de profesión del ingeniero civil y la visualización del profesorado por los alumnos. Constituye un estudio de caso, desde una perspectiva cuantitativa-cualitativa e interpretativa; para lo cual la investigadora articuló explicaciones teórico metodológicas multidisciplinarias. Aplicó un cuestionario

semiestructurado que consta de dos secciones: una dirigida a ubicar las características del grupo bajo estudio para definir un perfil base de características personales, y la otra orientada a investigar el objeto de estudio: representaciones sociales acerca de la profesión, la formación universitaria recibida y la práctica profesional futura.

La autora concluye que los alumnos estudiados son fiel reflejo de la diversidad cultural y socio-económica de origen que caracteriza a la población estudiantil de la UNAM, representan a la ingeniería civil con un alto reconocimiento en América Latina y en el nivel internacional por su gran tradición en tanto ha contribuido al desarrollo económico del país con obras relevantes; no obstante, debido a la crisis económica, no se invierte en obras civiles afectando el empleo en este campo de trabajo, sin embargo están comprometidos con las necesidades sociales de su país y su población, muestran un alto orgullo nacional y de pertenencia a la Institución y gremio profesional que les formó, con los que denotan un fuerte sentido de identificación institucional. Sin embargo, proponen se revisen algunas materias para su mejoramiento y se incluyan otras que desde su perspectiva son importantes y un segundo idioma como parte de la carrera; algunos profesores requieren entrenamiento en didáctica especializada, y vincular mayormente la teoría con la práctica.

Aunque son escasos, se reportan también estudios comparativos entre planes de estudio afines al área de conocimiento que enseñan. En su tesis doctoral, Gustavo Bravo (2010) investiga la formación profesional de tres licenciaturas relacionadas con la educación, a partir el análisis de sus planes de estudio y de las perspectivas de los estudiantes acerca de la profesión que estudian, la orientación formativa y la práctica profesional. Aunque su centro de atención fueron las perspectivas de los estudiantes, que obtuvo de la aplicación de un cuestionario a los estudiantes de los dos últimos semestres de cada uno de los programas estudiados, para conocer cómo relacionan los aprendizajes obtenidos en la universidad con sus expectativas de trabajo, también consideró la perspectiva institucional al analizar los planes de estudio, y aplicó entrevistas a los tres coordinadores de los programas y algunos docentes, por considerar que éstos son portadores de las imágenes sociales de la profesión y representan un modelo potencial de identificación de los estudiantes que marcan la orientación de su proceso educativo.

Esta investigación representa un trabajo muy completo pues además de los argumentos de los estudiantes, el autor considera el contexto institucional

de cada licenciatura, el enfoque o tradición con que se aborda cada una de éstas, los campos laborales en los que inciden los profesionales de la educación y las condiciones del mercado laboral al que se habrán de incorporar los futuros egresados. Varios de sus resultados son consistentes con lo encontrado en investigaciones preliminares. En términos generales, los estudiantes de las tres instituciones señalan: a) el problema de la aplicación de los conocimientos durante su proceso formativo (falta de relación teoría-práctica), aunque manifiestan estar satisfechos con la formación teórica recibida, b) falta de precisión para definir de las características de la profesión que estudian, c) imprecisión de contenidos que reciben durante su formación universitaria con relación al campo laboral al que se habrán de incorporar, y d) incertidumbre sobre las prácticas profesionales que habrán de desarrollar.

### *Los estudiantes ante las reformas e innovaciones curriculares*

En el marco de las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa se impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos y se determinó sustituir los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza, por modelos más centrados en el aprendizaje en los planes y programas de estudio, ello condujo a la expansión de investigaciones que dieran cuenta desde lo vivido y desde la mirada de los actores que lo viven día a día, el significado que estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, y con ello tener un material empírico y básico para su valoración. Es frecuente encontrar en las investigaciones realizadas al respecto, que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares.

Al respecto, parece oportuno citar lo que Senge (2002) expone en tanto destaca lo necesario que es investigar el significado que atribuyen los docentes a las reformas e innovaciones escolares para generar cambios reales en las instituciones educativas:

Si se quiere mejorar un sistema escolar, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente, pues de lo contrario las nuevas políticas y estructuras sencillamente se esfumarán y la organización volverá después de un tiempo a sus viejos hábitos [...]

Cambiar nuestro modo de pensar significa cambiar continuamente de orientación. Tenemos que mirar al interior, tomar conciencia y estudiar las “verdades” que siempre hemos tenido por sabidas, la manera como creamos conocimiento y damos sentido a la vida, y nuestras aspiraciones y expectativas. Pero también tenemos que mirar al exterior, explorar ideas nuevas y modos diferentes de pensar, y aclarar nuestra visión para la organización y para la comunidad (2002: 32).

El caso de la investigación de Teresa Yurén y Stella Araújo-Olivera (2003) es muy representativo en el sentido de lo que advierte Senge, pues encontraron cómo la introducción de la formación cívica y ética en secundaria, a partir de entrevistas y observaciones efectuadas en seis escuelas y encuestas aplicadas a estudiantes y profesores de 20 secundarias del estado de Morelos, desestructuró las prácticas de los docentes y se vivió como una amenaza a su identidad como docentes. El nuevo programa implicaba para los profesores abandonar el papel de instructor —en el que se suele cifrar su seguridad y desde el cual detenta un poder como poseedor del saber— en pro de un nuevo modelo de actuación profesional, que en lugar de vincularse con los saberes teóricos, se relaciona con los prácticos. De aquí que analizan las estrategias que los docentes utilizaron para recuperar el equilibrio, que se concretaron en cinco estilos de docencia, en los que se combinan dos formas de instrucción, cuatro de socialización y promoción de saberes prácticos, que desafortunadamente generan una cultura de la instrucción y de adoctrinamiento por los estilos adoptados por algunos profesores que tienen efectos contrarios a los objetivos de la reforma curricular.

Las autoras coinciden con Blin (1997) en que una reforma curricular tiene un papel perturbador porque además de desestructurar las prácticas habituales, se pierde el lazo de identificación con ciertos referentes, con el consecuente desequilibrio del repertorio praxeológico-cognitivo que caracteriza a la práctica.

En el mismo sentido, Martha Gaytán (2007) en su tesis de maestría se plantea como interrogante rectora de su investigación: ¿qué significado tiene el nuevo plan de estudios para los estudiantes de pedagogía y qué dinámicas y procesos académico-administrativos están enfrentando?, e indaga, a partir de un caso de estudio exploratorio “la falta de apropiación del nuevo proyecto curricular por parte de los docentes” que los estudiantes manifiestan sobre el nuevo plan de estudios de la carrera de pedagogía de la FES Aragón, implantado en el 2002, la cual está “reflejada” en la puesta en marcha que los docentes y autoridades hacen de él en la cotidianeidad, así como los diferentes problemas

académico-administrativos a los que se enfrentan día a día, y que de alguna manera cuestionan, pero por otro lado “les crean incertidumbres con respecto a su formación y futuro profesional” (2007: 2).

Con su investigación pretende tender un primer acercamiento al plan de estudios desde lo vivido, mediante la mirada de los estudiantes, y con ello tener un material empírico y básico para reflexionar el cambio curricular instituido. Mediante un enfoque interpretativo, la autora revisa las ponencias o escritos presentados por los estudiantes en el “Encuentro de intercambio de experiencias curriculares”, que como textos reflexivos y unidad de análisis, le sirven como el mejor material de primera mano, en el cual los estudiantes denuncian las inconsistencias vividas en la institucionalización del nuevo plan de estudios. Emplea, asimismo, el análisis del discurso escrito como herramienta metodológica desde la perspectiva sociolingüística, como la mejor vía para la interpretación de los datos.

Del mismo modo, María Elena Jiménez (2009) se interesó en investigar las representaciones sociales que los estudiantes de la tercera generación (2005-2008), y de octavo semestre de Pedagogía de la FES Aragón, tenían sobre su realidad curricular, dado que habían manifestado sus inquietudes y preocupaciones con respecto a la implantación del nuevo plan de estudios de la licenciatura en 2003, lo cual generó desacuerdos y acuerdos entre los docentes, propiciando en los estudiantes desconcierto e incertidumbre respecto al currículo y a su formación profesional. Por lo que aplicó un cuestionario para indagar cómo percibían los estudiantes las principales situaciones que habían vivido en relación con la implantación y desarrollo del nuevo currículo.

Mediante análisis estadísticos y análisis cualitativos, identificó los temas centrales de los estudiantes, la información que tenían sobre el nuevo plan de estudios, la representación del campo laboral que construyen, y las actitudes positivas y negativas que tienen sobre la forma en que se implanta en currículo en la práctica. Concluye que los estudiantes se ubican en dos grupos, los que se expresan positivamente del currículo y los que lo hacen negativamente. Entre las principales dificultades que perciben los estudiantes, encontró que consideran poca o nula la articulación de la teoría con la práctica, y es poca la oportunidad que tienen de desarrollar los conocimientos y habilidades que requiere el campo laboral.

Muchas de las reformas curriculares en la educación superior desde la década de 1990 plantean la flexibilidad curricular como condición indispensable para responder a las demandas sociales actuales (globalización, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etcétera), y se han iniciado investigacio-

nes que den cuenta de la realidad cotidiana que se vive en las universidades al implantar nuevos programas educativos, flexibles e innovadores en los que se espera se cambien las formas acceder al conocimiento, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, etcétera. Una de estas investigaciones es la que reporta Febe Camaal (2008) en su tesis de maestría, realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la cual en su intento de adecuar sus funciones y estructura a las necesidades y demandas, actuales y futuras, de la sociedad, en el año 2002 estableció su modelo educativo y académico, en el que uno de los ejes fundamentales propuestos fue la flexibilidad curricular, lo cual ha transformado las relaciones entre los agentes, los discursos y las prácticas de formación.

Entre los cambios más importantes que ha supuesto la flexibilidad curricular para todas las facultades de la UADY están: la toma de decisiones por parte del estudiante para crear su propia trayectoria de formación; la reducción de la actividad presencial y la dedicación de más tiempo al aprendizaje fuera del aula; la asesoría y tutoría por parte del profesor para guiar al alumno, en caso de ser necesario; el trabajo de forma interdisciplinaria así como la movilidad tanto de los profesores como de los estudiantes; el fomento de la integración de profesor y alumno en el desarrollo de la formación. Sin embargo, la autora reporta que de las experiencias en la UADY se ha encontrado, por un lado, que no existe un concepto homogéneo sobre lo que implica la flexibilidad curricular entre los docentes y, por otro, los estudiantes de licenciatura han planteado que al elegir sus cursos en los planes de estudios flexibles presentan constantes “bajas o descargas” de las asignaturas, rezago, toma de decisiones inadecuadas, poca oferta de cursos (a veces debido a que no se cuentan con más profesores que impartan la clase), entre otras.

En vista de lo anterior, la autora se propuso descubrir qué efectos tienen los programas educativos que se están ofreciendo en la UADY bajo la flexibilidad curricular, en el trabajo de los profesores y estudiantes de licenciatura; cómo han vivido estas experiencias ambos actores, cuáles fueron las principales problemáticas que experimentaron, qué estrategias utilizaron para afrontar los problemas derivados de la implementación de la flexibilidad curricular, qué avances se han obtenido y qué mejoras son necesarias con base en los resultados obtenidos.

Para ello, realizó la investigación con un enfoque mixto, en dos etapas. En la primera da prioridad a los datos cuantitativos y aplica una encuesta a una muestra estratificada de estudiantes de ocho planes de estudios flexibles de las diversas áreas del conocimiento que oferta la UADY, y otra encuesta a sus respectivos profesores; los planes de estudio fueron elegidos de acuerdo con el nivel de

flexibilidad de éstos y que estuvieran operando asignaturas o talleres optativos o libres dentro del programa. La finalidad de esta etapa fue obtener un estudio de tipo descriptivo que le permitiera tener un primer acercamiento a las opiniones de ambos actores sobre la flexibilidad curricular. En la segunda etapa, con un enfoque más cualitativo, aplicó entrevistas semiestructuradas a grupos focales, tanto de profesores como de estudiantes, para comprender de manera más profunda sus opiniones sobre las problemáticas, beneficios y las mejoras que proponían para que la flexibilidad curricular fuera más efectiva.

Los resultados arrojados en ambas etapas, demuestran que los participantes reconocen ventajas o beneficios alcanzados en comparación con los anteriores planes rígidos. Reconocen la libertad y la responsabilidad otorgada al estudiante para ser artífice de su propia formación profesional, dentro de la medida que permite cada plan de estudios y las facilidades administrativas en cada dependencia. Las problemáticas que los profesores y estudiantes detallaron tanto en las encuestas como en las entrevistas coinciden con: la oferta de cursos, la interacción entre los grupos y los horarios disponibles, que limitan en ocasiones dedicar tiempo a la práctica profesional. De igual manera, subrayan que es necesario mejorar aspectos de la normatividad y de la oferta de cursos optativos y, al respecto, los estudiantes enfatizan que se mejore el registro a este tipo de cursos.

Podemos concluir desde esta línea de investigación, que las reformas e innovaciones pedagógicas no son suficientes por ellas mismas, la tendencia encontrada en los trabajos reportados advierten que antes de modificar o emprender cualquier tipo de cambio o reforma curricular, se necesita primero conocer lo que piensan, sienten, prefieren o necesitan los actores, particularmente los estudiantes que viven el resultado de sus inconsistencias y paradojas al ser trasladadas a la práctica sin conocimiento de la realidad en la que se instauran.

### **Los profesores como actores del currículo**

Los investigadores que realizan estudios acerca de los profesores como actores del currículo han llevado a cabo reflexiones, externado posiciones críticas sobre dichos estudios y además formulado propuestas que pudieran enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en los distintos niveles educativos.

La temática sobre los actores curriculares es compleja por los componentes involucrados; estos requieren análisis minuciosos en su tratamiento, con el pro-

pósito de capturar durante la investigación tanto los procesos subjetivos de los actores como el saber, la experiencia y la práctica de dichos sujetos. El análisis de los profesores como actores curriculares cobra importancia pues su condición “protagónica”, los instala en el primer plano de su estudio e interpretación. Pensamos que este rol puede estar indicando la necesidad de enfocar los procesos educativos con mayor interés y respeto por la labor de los enseñantes, pues no hace mucho que en los trabajos de investigación aparece el profesor como un sujeto en acción y por ende como un actor curricular. Sin embargo existen dudas sobre el alcance de dicha actuación; para Hargreaves (2003), los tiempos que corren en los que la educación, por una parte, es muy valorada, y por la otra sometida a fuertes críticas, no se convierte en un factor incentivador para el ejercicio docente. Es por esto que a los investigadores les corresponde en su labor indagatoria captar a los profesores como los protagonistas de los procesos educativos en los que participan y toman decisiones de diversa índole, pero además hay que tomar en cuenta, según Magendzo (2003), que elaborar un currículo en la actualidad es más difícil de lo que fue en el pasado. De acuerdo con el autor, en el presente participan una gran diversidad de actores sociales que antes estaban alejados de este proceso. Cada uno de ellos contribuye con sus propias concepciones del mundo y por ende con el rol que le cabe a la educación en la sociedad. Por tanto concluye que para elaborar un currículo consensuado hay que “negociar saberes”.

En la revisión llevada a cabo de este trabajo detectamos el predominio de los siguientes ejes de investigación:

- Representaciones docentes en las reformas curriculares e innovaciones educativas.
- Práctica y formación docente.
- Búsqueda de identidades profesional, académica e institucional.

### *Representaciones docentes sobre las reformas curriculares e innovaciones educativas*

Los enfoques sobre las representaciones de los profesores se estudian en el contexto de las Reformas curriculares e innovaciones educativas del 2004, 2006 y 2009 dentro los niveles de primaria, secundaria, media superior y superior.

Con respecto a las *Representaciones*, particularmente en las presentaciones de ponencias surgen algunas inquietudes. Zoila Rafael (2011) propone que en secundaria los programas de Modernización Educativa: 1989-1994, deben de ser tomados en cuenta porque dicha reforma se caracterizó por “un cambio en la enseñanza por asignaturas y basado en un enfoque constructivista que apuntaba en modificar las practicas docentes y elevar la calidad de la Educación Secundaria” (2011: 1). Según esta autora, las reflexiones previas permiten entender la Reforma de 2006 “que se sustenta por el enfoque por competencias”.

La adopción de este enfoque tiene como uno de sus objetivos que los alumnos de este nivel adquieran herramientas a fin de aprender a lo largo de su vida (SEB, 2006). Sin embargo Rafael advierte que el proyecto va más allá, pues pretende “la integración de las asignaturas a través de la realización de diversos proyectos didácticos compartidos entre Maestros de diferentes materias” (2011: 2).

Los profesores reflejan el malestar que surge a partir de las reformas pues el profesor debe lograr cambios importantes en los contenidos, en las estrategias de enseñanza y además modificar su propio estilo de enseñar, y no están preparados para ello. Por lo anterior Zoila Rafael enfatiza la necesidad de proporcionar y desarrollar una formación en los profesores e insiste que la Reforma no habilita a los maestros en los cambios necesarios. De estas consideraciones es posible deducir, por qué los maestros conciben que las reformas no alcanzan el éxito buscado. A partir de estas reflexiones se plantea la inutilidad de los procesos lineales, porque como señala Datnow “los educadores son agentes activos que participan y toman decisiones en los procesos educativos” (citado por López y Tinajero, 2009: 3)

En otras contribuciones respecto al mismo tema López y Tinajero (2009) detectan el problema ya citado: las políticas de cambio generan conflictos entre los maestros porque se trata de imposiciones externas al contexto escolar y, por lo general, no se corresponden en las opiniones de los maestros sobre la enseñanza. Esta postura también es sostenida por otros grupos de investigadores que encuentra en sus trabajos de investigación análisis como los siguientes: “en la opinión de los docentes consultados para este estudio, la Reforma fue considerada más como una iniciativa impuesta por las autoridades que como una necesidad real, a pesar del reconocimiento por parte de los mismos docentes de la baja eficiencia y de los indicadores de desempeño de los estudiantes. Los investigadores sostienen que la discusión en

torno a la Reforma educativa en este ciclo debe enmarcarse en un contexto más amplio que el concedido hasta ahora a la educación”. En consecuencia se percibe que los proyectos de cambio educativo no siempre toman en cuenta la posición de los educadores al no vigilar dicho proceso de cambio; esto se debe a que no se consideran las opiniones, creencias y actitudes de los docentes. Según los autores, retomando a Tatto (1999) destacan dos razones por las cuales los docentes no logran capacitarse en el uso del modelo constructivista, porque “si bien se entendía el modelo en teoría, no pudieron experimentarlo en la práctica” (1999: 120)

Igual que en otros trabajos que involucran reformas educativas, en la ponencia “Encuentros y desencuentros de los docentes sobre la Reforma 2009 a nivel Primaria”, Karim García (2011), exterioriza la preocupación respecto al Plan de Estudios 2009, porque al interior de este subyace una contradicción importante pues los maestros no han sido preparados para el cambio programado. También menciona que ha habido escaso interés en autoridades y profesores para llevar a cabo un trabajo colectivo que hubiera sido provechoso de haberse desarrollado y salir así adelante con la propuesta.

De acuerdo con lo anterior, en la investigación se señala que la Reforma abarca varios aspectos lo cual torna más complejo el proceso de cambio al reunir cuestiones tales como: “la formación docente de carácter permanente, la participación social, el trabajo colaborativo, la transversalidad, la fundamentación didáctica por proyectos y su vez bajo el enfoque por competencias (SEP, 2008)” (García, 2011: 2). Este estudio gira en torno a *las significaciones* que el maestro construye en el marco de las reformas. Se percibe que estos procesos trastocan la subjetividad de quienes se encuentran implicados: los maestros de primaria. Algunos indicadores de este proceso son las manifestaciones de los profesores respecto a su labor profesional:

Era como mucha confusión de todos, no sólo mía..., mucha confusión generalizada y fue como muy duro el hecho de poder empezar a enseñar algo que todavía tú no terminabas de asimilar primero...

Fue muy confuso, muy estresante de fondo también el hecho... de tener... que trabajar y no saber exactamente qué trabajar, tener que escuchar mucha información, tener que ver y hacer uso... de lo que,... sabías para poder hacer mejor las cosas... (Profesor 3) (García, 2011: 8 ).

CUADRO 4.1. **Matriz para analizar secuencias didácticas de planes de clase sustentados en el enfoque de competencias**

Criterios de Valoración			
Categorías de análisis	Necesita mejorar	Aceptable	Óptimo
Manejo de situaciones problema	No incluye ningún tipo de situación problema	Recurre a situaciones problema, pero éstas no representan un enigma, ni ayudan a la movilización de conocimientos	Incluye manejo de situaciones problematizadoras que representan un enigma e inducen a la movilización de los conocimientos
Tipo de contexto	No utiliza la contextualización en situaciones reales	Utiliza contextos pero éstos no son reales	Utiliza contextos situados y reales
Tipo de tareas	Las tareas que presenta son de tipo reproductivas y no requieren la aplicación de un saber, ni la movilización de conocimientos	Las tareas que presenta implican un saber hacer y una práctica pero no una movilización de conocimientos ni ayudan a aprender a aprender	Las tareas que presenta requieren la movilización de conocimientos ayudar a aprender a aprender.

Fuente: Diplomado para maestros de educación primaria de 1° y 6°, 2009-2010 (SEP, 2009).

Karim García finaliza planteando que “la recuperación de los significados subjetivos que manifiestan los docentes se ha dejado de lado en las investigaciones” (2011: 8). Se puede elucidar que el docente se halla bajo distintas lógicas en las que ha de acatar lo que viene como política, como orden de un superior y como parte de un proyecto al que no fue de inicio invitado. Sin embargo, algo que no está del todo presente en estos procesos es la cuestión intersubjetiva que supone en el plano de lo afectivo un descontrol de los sujetos que se enfrentan

a situaciones de cambio y que no todos las enfrentan de la misma manera. “De ello depende mucho la personalidad, el perfil profesional, la edad cronológica y profesional, entre otras cosas, pero que sin duda se expresan en la cotidianidad y su entorno” (García, 2011: 15).

A los anteriores comentarios se añaden las *Consideraciones didácticas sobre la inclusión del enfoque de competencias en los planes de clase de 6° grado de Educación Primaria*. Como en el caso anterior este estudio se enmarca en la Reforma Integral de la Educación Básica. El trabajo que realizan Padilla, Cruz y Juárez (2011) consiste “en el estudio preliminar de una investigación exploratoria”; un aspecto clave es la participación de los profesores en el Diplomado para Docentes de Educación Primaria. De acuerdo con el avance de los maestros, los autores registran que “todavía existen docentes que aunque planean por proyectos, la secuencia didáctica no ayuda a la movilización de conocimientos y habilidades, lo que denota ciertas carencias en el manejo didáctico de este enfoque” (2011: 8). En el siguiente cuadro lo autores presentan al lector los criterios de valoración formulados.

En síntesis, aunque el enfoque por competencias haya alcanzado aceptación en el área curricular, no ha sido lo mismo, según los investigadores, en el campo de la didáctica. De acuerdo con ellos, es posible advertir “una ausencia importante de estudios y análisis sobre todo en lo que respecta a la Educación Básica” (2011: 3). Según los autores, retomando a Díaz-Barriga Arceo, es en este nivel en “donde se presenta una ausencia importante en materia de investigación” (2011: 3). De acuerdo con lo anterior la pregunta de investigación que se formula es: ¿qué características didácticas debe contener un plan de clases por competencias?

El método que se siguió en este trabajo consiste en una investigación de tipo exploratorio preliminar. Es un estudio de caso que se ha llevado a cabo con los docentes que participan en el ya mencionado Diplomado para maestros de Educación Primaria de 1° y 6° (2009-2010). Padilla, Cruz y Juárez se apoyaron en Perrenoud, Denjer, Furnémont, Poulain y Vanloublock y Zaba y Arniau, además de elaborar “un instrumento para analizar la secuencia didáctica de los planes de clase que los docentes entregaron como producto de este Diplomado” (2011: 4), el cual tiene por objeto desarrollar una mirada didáctica.

Con respecto a los resultados obtenidos es interesante analizar la propuesta que registran los investigadores: “para la incorporación del enfoque de competencia a los planes de clase, es importante incluir tareas problematizadoras, ubi-

cadadas en contextos reales que mediante su realización ayuden a la movilización de conocimientos” (2011: 9). Padilla, Cruz y Juárez agregan que todavía existe confusión para el manejo didáctico de enfoque.

Las inquietudes existentes indican la necesidad de analizar las expectativas que tienen los maestros de secundaria sobre la Reforma. Un ejemplo de esto es la metodología de investigación propuesta por los investigadores Azalea Velázquez, Serafín Torres y César Barona (2011) en su trabajo *La visión de los profesores sobre la Reforma en competencias en la Educación Secundaria del Estado de Morelos*, en la cual se diseñó un instrumento acerca de la concepción de las competencias de los profesores. Se tomaron como guía algunos reactivos de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS). La colecta de datos se hizo mediante la aplicación del instrumento el cual constó de 57 reactivos en ocho categorías: contexto, características de los grupos que atiende, desarrollo profesional, aprender a aprender, propiciar situaciones de aprendizaje para aprender a lo largo de la vida, motivación para el aprendizaje, evaluación y retroalimentación del profesor, como asimismo aspectos que apoyan las competencias docentes.

Partiendo de la metodología anterior los índices construidos revelan que el docente está preocupado por recibir preparación para atender las necesidades diversificadas de los alumnos que atienden, mientras que las autoridades educativas ofrecen cursos relacionados con la comprensión del enfoque o aquellos que les permitan no estar al margen de los otros países en las pruebas internacionales como PISA; es por ello que implementan cursos de comprensión lectora en todo el país con esa finalidad, sin embargo es conveniente profundizar en la construcción de un nuevo perfil del docente en el que éste convierta el *saber* en *saber hacer*.

Por otra parte, Rogelio Cantú (2008) en su capítulo aborda el tema de las *Representaciones docentes sobre planeación y evaluación de la Educación Superior*. El autor comenta que “existen tendencias en cuanto a la representación que se formula sobre la política educativa y sus propósitos” (2008: 334). Menciona que en las interacciones académicas existen diversos grupos y por tanto un registro distinto sobre las representaciones, por lo cual los resultados del intercambio también son diversos. Asimismo señala que en materia de política pública, orientada a la educación superior, existe una representación oficial que se convierte en un discurso hegemónico, traducido por la ANUIES y operativizado en la gestión de las IES con diversas representaciones y resultados, sobre todo con referencia a la participación de los demás actores del proceso educativo, es decir, los maestros.

La temática elegida por el autor es compleja pues las representaciones docentes sobre planeación y evaluación están sujetas a juicios diversos dependiendo de los grupos humanos que lo emiten. Por ejemplo, en el contexto de la Universidad surgen organismos evaluadores como ANUIES, CIEES, COPAES, PIFI, PROMEP; estas estructuras emiten juicios en los cuales participan sus representaciones sobre aspectos de la evaluación y la planeación. Al mismo tiempo otros actores tales como directivos, profesores, tutores y alumnos experimentan y expresan sus ideas, sus concepciones; en última instancia expresan sus representaciones sobre una diversidad de cuestiones educativas, sociales y políticas. Un ejemplo de la complejidad observada por Cantú es su referencia a los nuevos retos para el desempeño de los roles y tareas del profesor, y manifiesta que el Estado, la institución, el currículo y el mercado laboral son cuatro aspectos de gran peso con relación a la docencia universitaria y el cambio.

En su artículo Luis Felipe Gómez López (2005) lleva a cabo la *Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas*. Según el autor, la universidad cuenta con una propuesta de metodología educativa que se fundamenta en la filosofía, la antropología y en las ciencias de la educación, sin embargo menciona que hacen falta acciones eficaces para que su propuesta pedagógica sea puesta en práctica por todos los profesores. Si no lo hace, dice el autor, proseguirá el desacuerdo entre lo que la institución declara y lo que ocurre en muchos de los cursos que se imparten en sus aulas.

De acuerdo con lo anterior Luis Felipe Gómez pretende describir los métodos pedagógicos utilizados en una muestra de cursos para compararlos con el que la institución propone. La metodología utilizada en esta investigación es de corte cualitativo; se observaron y analizaron 102 horas clase, en las cuales se detectaron variaciones del método pedagógico en los cursos observados. Estas fueron en resumen: metas de los cursos, tipo de contenidos, estructura de las clases, modalidades de interacción en el aula, uso y transferencia del conocimiento, involucramiento e interés de los alumnos durante las clases, rigor académico y uso de métodos constructivistas y transmisionistas.

De acuerdo con lo anterior el investigador se formula preguntas como: una vez que el docente ingresa a una institución, ¿adopta la propuesta pedagógica institucional?, ¿ingresa a una institución porque tiene afinidad con la pedagogía que propone?, o bien, ¿utiliza un método pedagógico discordante con el que la institución señala?

Las anteriores interrogantes impulsaron al autor a realizar esta investigación, cuyo objetivo fue “comparar la pedagogía propuesta por una institución privada de educación superior, con lo que ocurría en una muestra de 16 cursos que se impartían en ella” (2005: 166).

El estudio de la relación entre la propuesta pedagógica y la pedagogía en uso es relevante debido a que con un mayor conocimiento sobre esta relación, las instituciones educativas podrían adecuar sus acciones para lograr una mayor congruencia entre el discurso y la acción. De acuerdo con el autor las evidencias indican que la universidad no ha sido capaz de apoyar a todos los docentes de la muestra para conocer, con profundidad, su propuesta educativa ni a adquirir los medios para operarla, puesto que de los 16 casos estudiados, cinco utilizaban un método pedagógico cercano a lo que la universidad propone; cuatro eran intermedios y siete utilizaban uno lejano al de la propuesta institucional.

En la investigación realizada por Frida Díaz-Barriga Arceo, José Luis Martínez y Belén Cruz (2011) se estudian los *Modelos académicos e innovación: La perspectiva de los académicos de una Universidad pública mexicana*. Examinan en qué consiste la innovación curricular y cuáles son las interpretaciones que hacen de ella; en particular investigan a los maestros que son quienes tienen que implementar dicha innovación en la práctica docente cotidiana.

Los investigadores mencionan que cuando “se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, estas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que le dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada al *corpus* de investigación educativa que las avala” (2011: 2). Las reflexiones de los investigadores llaman la atención sobre la importancia de conectar las reformas con los antecedentes epistemológicos, filosóficos y educativos que le permitan explicarse a ellos mismos y a los estudiantes la génesis de una innovación educativa. Porque a partir de esos procesos de búsqueda, los docentes estarán en mejores condiciones para entender la innovación como sus alcances, ventajas y desventajas.

De acuerdo con los investigadores, a pesar de las numerosas “adopciones” se han producido pocos cambios significativos en las instituciones porque los valores y metas de los usuarios no tienen una influencia directa en los procesos de reforma educativa (Fullan, 2002, cit. por Díaz-Barriga *et al.*, 2011). En los últimos años asistimos a una tendencia a enfatizar el cambio en diversas manifestaciones educativas, ya sean verbales o escritas, sin embargo paulatinamente

el “cambio” pierde la atracción y la vigencia que como concepto tuvo años atrás (Casarini, 2011). Un aspecto fundamental que se reitera en los diversos trabajos analizados es que no se toma en cuenta ni se estudia el *proceso de transformación* de los profesores, es decir, no se registra cómo la gente experimenta el cambio.

Los autores finalizan diciendo que hay logros innegables en el modelo educativo planteado por esta Universidad, pero también detectan el malestar de los maestros cuando estos aseguran que “no se dispone de la infraestructura apropiada o de las condiciones para asegurar el proceso de transformación en las aulas” (2011: 9).

Edith Jiménez Ríos (2002) en su artículo *La participación de académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM*, presenta su tema de investigación en torno a la falta de experiencia de los docentes en la realización de diseños curriculares; la autora menciona que los maestros poseen conocimientos de su disciplina pero ignoran cuestiones respecto a la creación del currículo. A partir de esto Jiménez presenta las opiniones e ideas de 22 académicos que han participado en el diseño de planes de estudio de algunas licenciaturas que se imparten en la UNAM; la autora se aboca a indagar aspectos tales como la organización de los grupos colegiados, la formación académica en el campo curricular que tienen los participantes, así como el proceso metodológico que siguen en el diseño de planes y programas de estudio.

La investigadora se sustenta en la siguiente idea: “la elaboración de propuestas curriculares en la educación superior es el resultado de un conjunto determinado de elementos que reflejan una función universitaria, y por ello consideramos importante la participación de los académicos y la presencia de expertos en el campo curricular” (2002: 73).

De acuerdo con lo anterior, lleva a cabo una metodología cualitativa de corte descriptiva en la que se analiza y evalúa la participación del personal académico en el diseño curricular de algunas carreras de la UNAM, a fin de indagar cómo es y cómo se manifiesta este fenómeno. Según la autora la unidad de análisis del estudio fueron sujetos-tipo, a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada y a profundidad; “este instrumento propició una plática con el académico, para conocer su participación, experiencia y valoración acerca de la forma en que se realiza el diseño curricular en la entidad académica a la que es adscrito” (2002: 78).

El resultado de la investigación de Edith Jiménez consiste en que los cuerpos colegiados integrados para realizar proyectos curriculares no están organizados interdisciplinariamente, ya que sólo participan académicos en la disciplina,

pero no expertos en el campo curricular. Asimismo, los académicos que participan en grupos colegiados tienen limitada formación teórica–metodológica especializada en el campo curricular.

Por otra parte Frida Díaz-Barriga Arceo (2010) en su artículo *Los profesores ante las innovaciones curriculares* comenta que para entender los retos que enfrentan los docentes frente a la innovación del currículo y la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de ¿cómo aprenden los profesores?, ¿cómo se forman?, ¿qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar? o ¿qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide?, pues menciona que en los procesos de reforma curricular, son los profesores quienes aparecen como responsables últimos de precisar los modelos educativos innovadores en el aula. Para responder a estas interrogantes, se hace alusión a las ideas que surgieron a la luz de los posibles cambios en la llamada sociedad del conocimiento. Estas ideas manifestadas en diversos campos del conocimiento, también se han expresado en el ámbito educativo, generando a partir de dicha expresión, el surgimiento de diversos modelos curriculares que de alguna manera tratan de presentar nuevas propuestas sobre los procesos educativos. Sin embargo, estos procesos son difíciles de instituir y asimismo es complejo lograr una posible coherencia entre los reclamos de la sociedad actual y las propuestas curriculares que puedan satisfacer dichas demandas. En este contexto laboran los maestros y no se observa un nivel de creatividad que dé testimonio del cambio anhelado en la práctica educativa. Frida Díaz-Barriga demuestra “que para cristalizar la innovación, se requieren cambios en creencias y actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas, pues no basta sólo con la adquisición de habilidades o técnicas didácticas” (2010: 19).

Asimismo la autora menciona algunas de las propuestas que han surgido en los últimos años: “la educación por competencias, el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y casos, la formación en la práctica, el currículo centrado en el aprendizaje del alumno y otros más, se aglutinaron bajo la etiqueta de modelos innovadores” (2010: 2). Este tema es relevante para la autora por el interés que ésta tiene en las innovaciones curriculares. Es evidente que las propuestas de cambio curricular no pueden llevarse a cabo sin la participación activa de los maestros.

Partiendo de los estudios realizados sobre las innovaciones curriculares, Frida Díaz-Barriga concluye diciendo que “el currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las escuelas e institucio-

nes educativas, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos; ante todo, es el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones” (2010: 19). Es a partir de ello, dice la autora, que cobra relevancia el tema de las innovaciones curriculares y el papel depositado en el docente como responsable de su concreción; se necesita innovar los procesos y métodos de investigación para acercarnos a la comprensión de los procesos de cambio y resistencia que generan las innovaciones en el currículo, abarcando una diversidad de planos, factores y dimensiones que den cuenta de la complejidad y multideterminación del fenómeno.

### *Práctica y formación de docentes*

En este eje hemos encontrado un interés especial en ciertas acciones educativas vinculadas con la práctica y formación docente. Los temas en los que encontramos más interés por parte de los investigadores son los siguientes: cómo se lleva a cabo en la enseñanza la impartición de valores a los estudiantes; cuáles son los estilos y estrategias de enseñanza y evaluación; cuál es la importancia de los procesos implícitos en los cambios de las prácticas de enseñanza; cuáles son las percepciones que los docentes tienen respecto a los modelos educativos que permiten comprobar que la práctica pedagógica no se ejecuta como debe en escuelas indígenas.

Liliana Lira (2011) en su ponencia “Prácticas docentes de innovación en la Educación Básica. El proceso de incorporación de la Reforma Educativa”, plantea algunas preguntas básicas: ¿qué es lo que hace posible transformar la práctica docente de los profesores que se encuentran de manera cotidiana en sus escuelas?, ¿cómo incorporar en la práctica profesional la innovación?, ¿cuáles son algunas condiciones de la formación necesarias para lograr la transformación docente?

La autora investiga el *conocimiento práctico* de dos generaciones de maestros con el objetivo de comprender cómo impacta en el conocimiento de la práctica cotidiana el nivel e experiencia de los docentes y asimismo cómo impacta en los docentes la formación de Posgrado. Esta inquietud condujo a analizar aquellos tipos de procedimientos que los maestros utilizan al atender los problemas cotidianos en el aula.

De acuerdo con el desarrollo de la investigación, Lira concluyó que el conocimiento práctico recibe su mayor influencia de la dinámica del contexto más

que de la formación. Además, se ha detectado que aunque existen similitudes en las estrategias de los maestros dentro del salón de clases, aquellos con varios años de experiencia establecen una mayor vigilancia sobre la conducta de los alumnos y asimismo llevan a cabo más actividades de índole grupal. Mientras que los profesores que cuentan con Posgrado ejercen una atención más personalizada sobre el alumno y dedican más atención de su secuencia pedagógica a la explicación de la actividad. La investigadora finaliza diciendo que estos resultados pueden registrarse como *saberes profesionales* que provienen del conocimiento práctico. De estos registros se derivan otras investigaciones que permiten crear dos categorías de análisis: “el saber en la profesión y el saber para la transformación”. En síntesis los egresados ostentan más saberes en la profesión y menos saberes en la transformación.

En la tesis doctoral *Las representaciones sociales en el docente de medicina en el IMSS*, María Teresa Barrón Tirado (2009) plantea que hoy en día la educación superior atraviesa serios desafíos en lo que respecta tanto a la formación de los profesores, como a las repercusiones de dicha formación. La investigadora tiene como objetivo interpretar las representaciones sociales de los médicos docentes del IMSS acercándose de este modo a un conocimiento de la subjetividad de los médicos–docentes dentro del área de salud. En su trabajo de investigación argumenta que los profesores encarnan un recurso en el que una propuesta educativa es puesta a prueba en la realidad. Es esperable que en ella se difundan aquellas políticas que el país crea en el campo de la educación como en sus acciones educativas; se espera que dichas políticas se confirmen en la realidad y que se obtengan buenos resultados.

La metodología utilizada se fundamenta en la investigación cualitativa, se aplicó el cuestionario de Honey y Alonso y la entrevista a profundidad, esta última a cuatro docentes médicos. Según la autora esto permitió interpretar los estilos de aprendizaje de los médicos, como sus representaciones sociales; mediante las cuales se reconstruyó la cotidianidad de la vida académica del sujeto desde su propia mirada a partir de la objetivación de la representación social. De acuerdo con Barrón, esto aportó elementos necesarios para “ser interpretados por medio del acercamiento con los docentes, de la convivencia y del diálogo”. Los resultados que se encontraron sobre las representaciones sociales de la actividad docente de los médicos en el Instituto Mexicano del Seguro Social se construyen a partir de la adhesión a los aspectos normativos, a una tarea, a una obligación, que se encuentran cargadas de significados que forman hábitos y actitudes en su

labor. Finalmente la autora asevera que las *representaciones sociales* que manifiestan los médicos que ejercen la docencia se crean y comunican en el ámbito social. Por último hay que agregar que dichas representaciones proceden de las prácticas, saberes, patrones e ideas que se incorporan y transmiten de acuerdo con las costumbres y hábitos disciplinarios.

Estos resultados remiten de nueva cuenta a las preocupaciones externadas con anterioridad. De allí la persistencia de la pregunta, ¿qué es lo que hace posible transformar la práctica de los profesores que se encuentra de manera cotidiana en la escuela? La pregunta se reformula frente a la evidencia de la influencia del contexto institucional y tomando en cuenta que existen prácticas docentes “con altos niveles de habituación” (Lira, 2011). La autora agrega una pregunta cuestionadora: ¿cómo incorporar en los docentes una reforma educativa que incluye en sus metodologías un *enfoque situado*, cuyos fundamentos son contextualistas y culturalistas?

Con respecto a la *práctica reflexiva* en educación, en el libro *la Escuela como organización del conocimiento*, Manuel Flores Fahara y Moisés Torres (2010) proponen analizar la práctica reflexiva como factor de cambio en las instituciones de educación superior. Esto requiere identificar qué retos enfrentan los docentes de educación superior y cómo la práctica reflexiva puede habilitar al profesorado para atender esos retos.

Según los autores para identificar los elementos que construyen la práctica reflexiva es necesario tomar en cuenta las aportaciones de Kant, Dewey y Freire; esto es necesario hacerlo especialmente “en la construcción del concepto de *reflexión docente*, así como estudios empíricos recientes vinculados a la formación de docentes reflexivos y la construcción de comunidades de aprendizaje” (2010: 187).

Flores y Torres señalan que la meta primordial de los educadores progresistas debe ser el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, de forma que estos, como ciudadanos, “no sólo acumulen información sino que puedan aplicar los conocimientos adquiridos para perfeccionarse a sí mismos y mejorar el mundo en el que viven” (Hussein, 2006, citado por Flores y Torres, 2010).

Los autores hacen un llamado de atención respecto a la función de la escuela en la época actual, así como una reflexión sobre la posición de los profesores con relación a los diversos problemas y desafíos que deben enfrentar en esta era. En lo que respecta a la función de la escuela explican que “la escuela se ha convertido en una prestadora de servicios donde el alumno es un cliente–consumidor y a la vez un producto aprovechable por la empresa” (2010: 188), en ciertos niveles

socioeconómicos. También mencionan que los docentes universitarios hoy en día tienen que afrontar desafíos más complejos que en el pasado. Según Torres y Torres (2007, citado por Flores y Torres: “los grupos son cada vez más heterogéneos y reflejan la problemática social y económica que vive la sociedad actual” (2010: 189). También se refieren a la influencia muy marcada de la industria y el gobierno que no solo influyen en el diseño curricular sino también en el ejercicio de la labor docente. La formación reflexiva del maestro sobre los asuntos que debe resolver dentro del salón de clases constituye un tipo de práctica que amerita, por parte del maestro, un autoseguimiento constante puesto que se busca enseñar al alumno a ejercer una permanente práctica del pensamiento.

Laura Ayala (2005) en su tesis *La formación de una actitud reflexiva ante la forma de preguntar del maestro desde los horizontes intelectuales y éticos*, centra su investigación en las intenciones que el maestro le otorga a la pregunta escolar, así como en el tipo de reflexiones que se han generado sobre ella, sobre todo, para desarrollar el pensamiento de los alumnos. El tema de investigación es sobre *las preguntas del maestro*, por ello la autora se interesa en el análisis de algunas interrogantes.

Es por lo anterior que Ayala espera que la enseñanza escolarizada transforme en los alumnos su pensamiento espontáneo y sus prejuicios en un razonamiento de corte lógico-formal, mediante la enseñanza de los contenidos que socialmente han sido legitimados.

Según la autora esta investigación invita a discurrir sobre la importancia que tiene en la escuela el uso de *la pregunta* y, asimismo, cuáles son las estrategias de los maestros al formular sus preguntas a los alumnos. Es esperable que los maestros tomen conciencia respecto a como utilizan las preguntas para vincularse con los alumnos en el desarrollo de su práctica educativa.

Ana Hirsch Adler (2005) comenta el resultado de la investigación sistemática “Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente” realizada por Eustolia Durán Pizaña y publicada en el 2005, que pretende “hacer explícitos tres tipos de creencias: tiempo, colaboración y proceso de formación en posgrado” (2005: 163). El sujeto en estudio fue una muestra de profesores que egresaron del nivel de maestría, en la Escuela Normal de Sinaloa y la Universidad Pedagógica Nacional (unidad 25), de Culiacán, en el año 2000.

Según Hirsch, la autora establece tres supuestos en el desarrollo de la investigación: 1) ciertas creencias de los profesores obstaculizan su trabajo; 2) éstas pueden ser desaprendidas y remplazadas por otras, que permitan un mejor desarrollo

de la docencia y 3) el trabajo del magisterio requiere elementos teóricos y una reflexión permanente para el sustento de su práctica. Mediante la investigación se adquiere información significativa que permite examinar el desarrollo de la práctica docente y los posgrados de formación de profesores.

Hirsch comenta que el trabajo encara retos difíciles pues hay que manejar durante la investigación cuestiones que están íntimamente ligadas “como creencias, valores, actitudes, sentimientos, necesidades, emociones, etcétera” (2005: 166). Por ello la comentarista alude a la dificultad de separar los aspectos que están presentes en estos procesos. Se pueden elegir alguno de estos elementos únicamente con fines de análisis, por ello Ana Hirsch valora la selección que hace Eustolia Durán Pizaña de los tres tipos de creencias, mencionados, pues esto permite una interesante aproximación al ámbito complejo de la vida sociocultural, con respecto a la profesión docente.

En el contexto del eje Práctica y Formación de los docentes se analiza la propuesta que presenta Griselda Espinosa Ramírez (2009) en sus tesis de maestría *Formando a la maestra: moldeando comportamientos y actitudes femeninas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado dentro del currículo oculto*.

Según la autora ha cambiado la imagen de las maestras ante las sociedades rurales, porque presentan otro tipo de rasgos y actitudes que lucen distintos en las mujeres de esos lugares. Espinosa comenta que esta diferenciación entre las mujeres maestras y las mujeres de la localidad acarrea problemas pues los habitantes de esas localidades les solicitan a las maestras que adopten ciertas actitudes femeninas de acuerdo con la imagen cotidiana que tienen de ellas en esos lugares. De esta manera las maestras se enfrentan a modelos no establecidos en las concepciones comunitarias, “sino a modelos confusos, imprecisos que además se confrontan con sus propias imágenes de docente mujer” (2009: 7). Es por eso que la autora plantea que de ese modo la escuela “se convierte en un espacio de formación”.

El objetivo de Griselda Espinosa es indagar qué comportamientos y actitudes femeninas son requeridas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado y cómo son interiorizados por ellas. La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación es de corte cualitativa en la cual retoma el enfoque etnográfico; utiliza la observación no participante, la encuesta y la entrevista a profundidad como métodos de recogida de datos.

La autora parte de la recolección de datos y muestra los resultados en cinco categorías que abarcan los comportamientos y actitudes femeninas que requieren las maestras: 1) el arreglo personal, la edad y el carácter agradable; 2) las dos

principales actitudes maternas: cariñosa vs represora; 3) la sexualidad escondida, una sexualidad que es bien vista si contribuye a cumplir con el papel de madre y esposa, pero no es bien vista si sólo se trata para producir placer personal; 4) la legitimación del poder y el uso de la autoridad, comportamientos que son necesarios para que las docentes sean respetadas como profesionales y 5) la libertad e independencia, condiciones que las docentes han logrado gracias al magisterio. La investigadora concluye afirmando “que las docentes de escuelas rurales multigrado continúan su formación femenina en sus ámbitos laborales” (2009: 8).

De acuerdo con la mención que hacen algunos sobre el malestar de los maestros en las aulas, Claudia Bataller Salas (2006) en la tesis de maestría *Docencia y desarrollo curricular: una experiencia en la educación básica y media superior* tiene por objetivo difundir la experiencia de un proyecto escolar que sirva de ejemplo para prácticas futuras y desarrollar la necesidad de que los proyectos educativos se fundamenten y sirvan como fuente de inspiración para reportar experiencias reales derivadas de centros educativos.

Para ello, la metodología empleada tiene un sustento teórico —constructivismo—, asimismo una metodología didáctica en el aula, mediación, transversalidad, operaciones mentales, metacognición, la observación en el aula, la participación en políticas y procesos de certificación, así como una metodología puesta en operación dentro de los niveles de planeación en el centro de educación y formación.

Partiendo de los resultados obtenidos, Bataller concluye que si se cuenta con una propuesta metodológica que responde a un modelo curricular participativo, que brinda planteamientos teóricos de vanguardia y que además están en permanente revisión; “se cuenta con una propuesta de diseño curricular que trabaja en paralelo con aspectos de contenido, perfiles y estrategias bajo la concepción de un proyecto integral, asimismo los profesores cuentan con una retroalimentación constante y apoyo colegiado” (2006: 105 ). Sin embargo la autora menciona limitaciones que se contraponen a lo anterior, ya que concluye manifestando que: existe poca difusión sobre la necesidad de formar al docente de manera permanente y constante, hay una resistencia sobre la planeación, las certificaciones son vistas como un deber que se debe cumplir, asimismo los aspectos de metacognición y transversalidad son los que causan mayor dificultad.

En el artículo de David Block, Antonio Moscoso, Margarita Ramírez y Diana Solares (2007), se aborda el tema *La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria*.

Los investigadores analizan y estudian los procesos de apropiación, por parte de maestros de primaria, con respecto a la propuesta para la enseñanza de las matemáticas impulsada con la reforma curricular que se realizó en México en 1993. Los autores destacan algunos logros y dificultades que se presentaron durante la puesta en marcha de la reforma, de la misma manera, intentan dar cuenta de los procesos que subyacen a los cambios en las prácticas de enseñanza, de los factores que los favorecen y de los que los dificultan.

La metodología de estudio se basó en entrevistas a maestros y en observaciones de clase, se estableció contacto con maestros que obtuvieron un buen nivel en el examen que aplica el PRONAP y, a partir de las entrevistas, se corrobora si efectivamente conocían el taller. Participaron 19 maestros. Asimismo se optó por observar algunas de las clases para dar cuenta de la secuencia didáctica organizada por el profesor en el tratamiento de un tema específico.

A partir de la recolección de datos se obtuvieron algunas reflexiones y conclusiones: el perfil de formación con el que contaban los profesores mostró tener otras características que no se habían considerado, las cuales constituyeron condiciones favorables para comprender las innovaciones curriculares propuestas en el área de matemáticas “casi todos habían realizado, además de sus estudios como maestros de primaria, alguna carrera universitaria o en la Normal Superior, en varios casos relacionada con las matemáticas (2007: 732). De la misma manera las observaciones de clases permitieron conocer con más profundidad formas y grados de apropiación de la propuesta en las prácticas de los maestros.

El estudio confirmó la heterogeneidad de las interpretaciones y valoraciones que los maestros participantes hacen de los distintos aspectos que componen la propuesta, ya que si bien los principios más generales parecen ser bien conocidos por los maestros entrevistados, se observa, sin embargo, cierta polarización y rigidez en las interpretaciones, al considerar ajenas al *enfoque práctico*, la afirmación de las técnicas de las operaciones, la memorización o la comunicación directa de información.

Block *et al.*, mencionan que el estudio contribuye a mostrar que la puesta en práctica de las innovaciones didácticas requiere el desarrollo de una gran diversidad de estrategias por parte de los maestros. Los autores concluyen: “cabe recordar que los procesos de apropiación de innovaciones curriculares son largos y es necesario apuntalarlos permanentemente.” (2007: 758)

### *Identidad profesional, académica e institucional desde el currículo*

De los trabajos que tienen como interés de investigación la búsqueda de identidades profesional, académica e institucional, encontramos indagaciones que centran su estudio en cómo los docentes construyen su identidad profesional, la cual los lleva a profundizar en supuestos sobre la enseñanza, sobre las identidades académico-institucionales; en los modelos que utilizan las comunidades de aprendizaje y de práctica y cómo actúan los profesores para mantener esos modelos en las escuelas. Se entiende por *identidad* la respuesta de un ente a una interpelación discursiva que circula en el entramado social y por medio de la cual se constituye como sujeto. Esto es, en el entramado social, circulan múltiples discursos que invitan, interpelan a identificarse con ellos. En el campo del currículo la relación entre identificación y proyecto o contorno social es fundamental para que una propuesta educativa logre ser puesta en marcha con éxito (De Alba, 2007).

A partir de este interés, Patricia Covarrubias y Eugenio Camarena (2010), en el libro *Construcción del conocimiento e identidad profesional*, analizan cómo los profesores y estudiantes de Psicología y Biología construyen el conocimiento, valoran el currículo y conforman su identidad profesional, a partir de sus discursos. La metodología que se utiliza es cualitativa de corte descriptiva interpretativa; a partir de la recolección de datos se concluye que la necesidad de la formación o actualización de los profesores tome en cuenta aquellas ideas tácitas que asumen sobre la enseñanza, los profesores analicen críticamente los principios que subyacen en su accionar pedagógico, y a la vez perciban que se expresan en el intercambio cotidiano en las aulas. Estos análisis y reflexiones, según los autores, les permite a los profesores ofrecer alternativas de intervención en el proceso educativo en los que se enseñe la ciencia tanto en su dimensión social, como histórica y cultural.

Asimismo, en el libro *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos de Psicología Iztacala*, Monique Landesmann, Hortensia Hickman y Gustavo Parra (2009), mediante historias de vida rescatadas de entrevistas a profundidad, talleres y revisión de documentos oficiales, tienen como interés explorar cómo se construyen y transforman las identidades académico-institucionales de dos grupos de académicos (fundadores y herederos, primera generación de egresados). Los autores elaboran las historias de vida de los académicos siguiendo sus trayectorias biográficas y escolares, para lo cual utilizan como dispositivos los relatos de vida, los talleres y la revisión de documentos oficiales.

Los análisis que el libro presenta, constituyen un aporte al campo institucional en el que los investigadores del Proyecto “Identidad Institucional”, siguen extendiendo lo que en otras publicaciones iniciaron, y en el que dan cuenta de la compleja dinámica que sufren las búsquedas de identidad institucional. El libro consta dos partes (con dos capítulos cada una), en la primera se trabaja la identidad institucional del grupo de fundadores–adherentes y, en la segunda, la de los herederos; se analiza la trama en la que “Psicología Experimental en Iztacala” se construye y se convierte en un espacio donde la formación imaginada no se cumple, pues se fisura y fragmenta, no obstante se siguen buscando salidas y otros espacios para la construcción de su identidad. Como producto del avance de una línea de investigación a largo plazo, el libro plantea más interrogantes en las que se sigue investigando.

Patricia Covarrubias (2009b) en su investigación sobre el tema de *la práctica profesional de la Psicología y significado que atribuyen a su identidad profesional*, tiene como objetivo desentrañar las atribuciones que los académicos le otorgan a la psicología; es decir cuáles son las representaciones que los profesores desarrollan sobre su quehacer profesional. La autora citando a Elliot (1975) aclara que “las formas de representación y significación de los académicos sobre la legitimación social alcanzada por la Psicología como profesión constituye uno de los referentes importantes e ineludibles para mirar y comprender su propia cultura e identidad profesional, entendida ésta como la imagen que el individuo tiene de sí mismo en el desarrollo de la profesión que abarca tanto los aspectos relacionados al ejercicio independiente de la profesión como los que se realiza dentro de las organizaciones” (2009b: 48).

El concepto de representación que adopta la autora, toma en cuenta los rasgos desde la perspectiva individual y cultural que consideran a las representación como formas de apropiación del mundo exterior y los sentidos que se le otorgan, pero que se construyen a partir de experiencias que en su mayoría son sociales y culturales y se expresan por medio de los procesos de comunicación (Moscovici, 1986; Coll y Miras, 1993, citados por Covarrubias, 2009b).

La autora comenta que un aspecto importante a tomar en cuenta desde su surgimiento como disciplina académica en instituciones especializadas en su enseñanza, es que la Psicología ha sido legitimada como una profesión, dada su naturaleza interdisciplinaria, su objeto de estudio y su potencialidad para resolver problemas familiares, individuales, grupales, en lo macro y micro, gracias a su naturaleza interdisciplinaria, su objeto de estudio y su

desarrollo científico y profesional (Almeida, Guarneros, Limón y Roman, 1989; Lara, 1989; citados por Covarrubias, 2009b).

La investigación que reporta Covarrubias, tiene como finalidad comprender las formas en que los académicos representan la práctica profesional de la Psicología y el significado que atribuyen a su grado y tipo de legitimación, estatus o identidad social y profesional.

Para concretar este tipo de estudio, la investigadora optó por una metodología cualitativa. Los resultados obtenidos se derivan de un estudio de caso en el que se llevan a cabo entrevistas a profundidad. Este tipo de entrevista es conocido también como *entrevista informal de tipo conversacional* o *entrevista cualitativa*. Respecto a la recolección de datos, la entrevista a profundidad permite recoger información relevante. Como se puede apreciar el objetivo más importante en este proyecto de investigación, es registrar “cómo los participantes conciben su mundo y cómo explican esas concepciones” (Shatzman y Straus citado en Goetz y Lecompte, 1998: 140, citado por Covarrubias, 2009b).

## Conclusiones

Es evidente en las investigaciones reseñadas la variedad de tópicos o dimensiones del currículo que a los investigadores ha interesado indagar desde la perspectiva de sus actores, así como aquellas que por falta de espacio no hemos podido documentar y a cuyos investigadores solicitamos su comprensión, esperamos aprecien sus temas de indagación representados en las líneas de investigación aquí trazadas.

Igualmente es indudable el uso cada vez más frecuente de metodologías mixtas por los investigadores para abordar sus objetos de estudio, optando generalmente por las técnicas de análisis cuantitativas para identificar y jerarquizar los rasgos más distintivos de los sujetos bajo estudio, particularmente en aquellas que se contemplan muestras o conglomerados amplios de la población estudiada a las que, por lo general se aplican cuestionarios estructurados con la intención de obtener datos sobre su trayectoria escolar, desempeño académico, opinión sobre la calidad de la formación profesional recibida, acerca del perfil profesional de egreso alcanzado y su relación con el desempeño profesional, entre otros; asimismo por técnicas cualitativas y etnográficas para obtener información sobre los aspectos más subjetivos de los sujetos, como sus representaciones sociales, creencias, expectativas, percepciones, etcétera, ya sea sobre su identidad profesional,

realidad curricular, reformas e innovaciones curriculares, prácticas de enseñanza o estrategias docentes y de evaluación, entre otras, optando generalmente por la aplicación de entrevistas semiestructuradas y a profundidad, o redes semánticas y grupos de discusión para estudiar muestras más pequeñas de sujetos. Especialmente en éstas se emplean enfoques multireferenciales para una comprensión más holística de los fenómenos estudiados, considerando los contextos institucionales, los modelos educativos que fundamentan los planteamientos curriculares, las condiciones del mercado ocupacional, entre otros.

Con respecto a las investigaciones que tienen como principales sujetos de estudio a los estudiantes, los resultados y las conclusiones a las que llegan los investigadores son muy consistentes en las diferentes líneas reseñadas. Entre éstas, destacan que los estudiantes de educación superior develan, independientemente de la carrera cursada, la necesidad de tener un mayor número de prácticas profesionales que les proporcionen habilidades profesionales en tanto identifican la poca relación entre la teoría y la práctica durante su formación curricular; les preocupa que los conocimientos adquiridos sean insuficientes para el ejercicio laboral, solicitan, asimismo, se revisen los aspectos éticos de la profesión, por ello el vínculo teoría-práctica sigue siendo una necesidad señalada por los investigadores.

Encontramos que entre los estudiantes universitarios persiste una influencia importante de la educación tradicional en tanto son ellos los que esperan del profesor un comportamiento directivo en la enseñanza y les transmitan conocimientos, atribuyendo al docente la responsabilidad de su aprendizaje. Llama la atención que sean los propios estudiantes los que soliciten una enseñanza más directiva en los escenarios educativos actuales en los que se pondera el enfoque constructivista de la educación y se coloca al estudiante como un sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje.

Temas, metodologías y resultados obtenidos en la investigación de los actores curriculares de la educación superior son muy parecidos a los trabajados realizados en la educación media superior, pero éstos ocupan un porcentaje muy por debajo de los primeros; todavía en menor porcentaje se encuentran los de la educación básica. Pensamos que es en estos niveles educativos en los que se requieren mayores esfuerzos e interés de los investigadores por consolidar líneas de investigación, siendo en éstos en los que se ubican la mayoría de la población escolarizada y en los que se apuesta por su acceso y permanencia en el sistema educativo.

En relación con las investigaciones que tienen a los profesores como principales sujetos de estudio, manifestamos desde el inicio de su análisis que la

temática es compleja, por los componentes involucrados en las nuevas propuestas de enseñanza–aprendizaje, como en los cambios socioculturales y políticos que demandan otros perfiles educativos en los enseñantes. Estas circunstancias requieren que las instituciones, y particularmente la Universidad, realicen un análisis minucioso sobre el ejercicio de los profesores, la profundidad de su formación y la investigación sobre sus representaciones en el terreno educativo.

A continuación resumimos las tendencias más importantes encontradas:

- Los profesores transmiten el malestar que se genera a partir de los *cambios* propuestos por las Reformas.
- Las reformas no habilitan a los profesores en los cambios necesarios: es necesario proporcionar una formación a los profesores.
- Las propuestas educativas de las reformas son complejas y dificultan el proceso de cambio: formación docente permanente, participación social, trabajo colaborativo, transversalidad, didáctica por proyectos y enfoque por competencias.
- Las políticas de cambio generan conflicto entre los profesores: no coinciden las opiniones que ellos tienen sobre la enseñanza con las políticas de cambio generadas, pues se consideran externas a la escuela.
- La capacitación en los profesores falla, porque no se experimenta en la práctica aunque sí se entiende el modelo en teoría.
- Las autoridades y profesores manifiestan poca disposición por realizar un trabajo colectivo que favorecería las reformas.
- Se recomienda tomar en cuenta los significados que el profesor construye en el contexto de las reformas, para evitar que se trastoque la subjetividad de los implicados.
- Según los investigadores, el enfoque por competencias cuenta con aprobación en el área curricular, aunque no ha sido lo mismo en el campo de la didáctica. Se propone incluir tareas basadas en problemas, que se ubiquen en la realidad y permitan la transferencia de conocimientos.
- Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el profesor se preocupa por recibir preparación para atender necesidades diversas de los alumnos.
- Las autoridades, por otra parte, se preocupan por ofrecer cursos vinculados con las pruebas internacionales (ejemplo: PISA) para no quedar al margen de otros países.

- Los nuevos retos para la docencia universitaria y el cambio en el rendimiento del profesor lo constituyen: el Estado, la institución, el currículo y el mercado laboral.
- Es necesario realizar una innovación en los procesos y métodos de investigación para lograr una comprensión de los procesos de cambio y resistencia que se generan en el currículo.
- Se recomienda que el profesor desarrolle la capacidad de auto-observación sobre la propia práctica y una conciencia del intercambio con los estudiantes.
- Estudiar las representaciones de los profesores en el desarrollo de su profesión, a fin de comprender su papel en el proceso de aprendizaje en los alumnos.

En el estado actual de la investigación que sobre los actores curriculares en México hemos intentado reseñar, surgen una serie de cuestiones que pensamos tendrían que estar en la agenda de la investigación educativa en los próximos años, particularmente en una época franqueada por la denominada mundialización o globalización, que desde nuestra perspectiva no pueden pasar inadvertidas para la educación y por ende para la escuela. Entre éstas, la necesidad de indagar en profundidad cómo se están manifestando los cambios que la sociedad vive de manera acelerada en los proyectos educativos actuales, tan solo la adopción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida, aun y cuando son una realidad inaplazable, en la educación no es compartida su aceptación y uso por todos los docentes, por dar un ejemplo. Por ello, la investigación a profundidad sobre la naturaleza de los cambios y la forma en que éstos impactan, influyen o se materializan en las escuelas nos parece trascendental.

Vinculado con lo anterior, también nos parece necesario indagar los escenarios educativos, los cuales pueden y son analizados desde diferentes ángulos y disciplinas, pero la propuesta aquí es desde lo curricular. Pensamos falta explorar particularmente el lugar y peso que tiene la participación de los profesores y estudiantes en las reformas e innovaciones curriculares en los contextos concretos de su actuación, pero no sólo en su implantación sino en los procesos de diseño y de evaluación de sus resultados, en la forma en que conciben, aportan, producen, crean, se involucran o no en las innovaciones; es decir, creemos que es necesario explorar aquellos ámbitos curriculares en los cuales se estén presentando los profesores y los estudiantes con más fuerza y presencia y aquéllos en que se manifiestan en menor grado.

## CAPÍTULO 5

### EVALUACIÓN Y CURRÍCULO<sup>1</sup>

Jesús Carlos Guzmán<sup>2</sup> y Tiburcio Moreno Olivos<sup>3</sup>

#### Introducción

Para proseguir la tarea iniciada hace dos décadas, en este capítulo se hace un recuento, análisis e interpretación de lo producido en México sobre el área de “Evaluación y currículo” en el periodo 2002-2012, todo ello ubicado dentro del campo de la investigación curricular. Se presentan los resultados de esta tarea, para hacerlo el capítulo está dividido en los siguientes apartados: se inicia con una perspectiva general de lo sucedido con la evaluación educativa en nuestro país como un marco teórico y metodológico que sirva, posteriormente, para analizar los documentos encontrados sobre esta área y ofrecer una interpretación amplia sobre lo acontecido en el periodo analizado. Luego, se describe el proceso para realizar este documento, se definen cada uno de los seis temas que conformaron el área “Evaluación y currículo”, se explica la metodología seguida y los criterios de exclusión aplicados. En los dos siguientes apartados se presentan los resultados encontrados, uno se dedica al recuento cuantitativo de la información recopilada y el otro para realizar un análisis cualitativo e interpretativo de los documentos localizados. Finalmente, el último apartado esta desti-

<sup>1</sup> Se agradece a la Lic. Leticia Cirilo Roldán de la Secretaría de Salud del Gobierno del D.F. y de la Psic. Aurea Vargas Ramírez de la Facultad de Psicología de la UNAM, por su valioso apoyo para la elaboración de este capítulo.

<sup>2</sup> Facultad de Psicología UNAM.

<sup>3</sup> Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa.

nado a las conclusiones organizadas en tendencias principales de lo encontrado, se identifican los avances y logros, pero también los problemas y retos aún por resolver, para finalizar con un conjunto de recomendaciones que constituyen una agenda para ayudar al avance en esta área. A continuación, tal como se señaló, se ofrece un marco conceptual para ubicar las principales características de la situación de la evaluación educativa en México.

### **La evaluación educativa: una perspectiva general del periodo 2002-2011**

La década de 1990 constituye un punto de inflexión en el ámbito de la educación en México porque es en este periodo histórico cuando irrumpe la evaluación y surge la mayor parte de los organismos, agentes y programas evaluadores. Esto no significa que antes de esta época no se hiciera evaluación, sino que la emergencia del denominado “Estado evaluador” como tal, se sitúa a finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990 del siglo pasado con el denominado Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (SEP, 1989). Se puede afirmar que en este periodo es cuando la evaluación se instituye como política de Estado.

En el estado de conocimiento del periodo 1992-2001 ya se vislumbraba la importancia de la evaluación y su relación con el currículo, pero definitivamente, es en el periodo 2002-2012 cuando se puede apreciar una mayor presencia de esta temática en el quehacer de los investigadores educativos en el nivel nacional.

Desde la década de 1990 a la fecha, la evaluación fue incursionando paulatinamente pero con la contundencia suficiente como para permear todos los niveles del sistema educativo mexicano, llegando a abarcar hoy en día prácticamente todos sus ámbitos y elementos. Esta tarea se emprendió con la convicción, por parte de las autoridades y los líderes educativos, de que la evaluación nos conduciría a lograr la ansiada calidad de la educación, haciendo al sistema más eficiente y transparente. No ha sido así en absoluto, el cambio y la mejora en educación es un proceso mucho más complejo de lo que los impulsores de las pasadas reformas llegaron a suponer (Fullan, 1993; Fullan y Hargreaves, 1997; Sarason, 2003).

Es innegable que la evaluación ha traído consigo beneficios, pero también es verdad que éstos no han sido tan espectaculares como los promotores oficiales y sus seguidores han pretendido hacernos creer. Tenemos casi tres décadas

experimentando con la evaluación y el camino recorrido durante este tiempo ha sido bastante sinuoso, con avances y retrocesos. La evaluación es un proceso multidimensional, complejo y polémico en todas partes del mundo, e igual que un prisma, tiene muchas caras; en este capítulo haremos referencia a la evaluación y su relación con el currículo, destacando algunos de los rasgos tanto positivos como negativos que caracterizan la manera como se ha utilizado la evaluación en nuestro país.

### *Los aspectos metodológicos de la evaluación*

Ha sido una preocupación constante del equipo que ha desarrollado el Estado del Conocimiento sobre la evaluación y el currículo, pugnar porque la evaluación educativa en general, y la curricular en particular, se realicen con el rigor y la seriedad necesarios, de modo que los datos o la información generada se constituya en una fuente fiable de conocimiento, sólo así podrá servir para mejorar la actuación y el desempeño de los actores e instituciones educativas. Esto, porque es una idea bastante generalizada asumir que la evaluación es unívoca, por todos entendida y con una metodología simple, lo que en ocasiones se traduce en prácticas evaluadoras basadas sólo en la experiencia y el sentido común (“como todos hemos sido evaluados en algún momento de nuestra vida, esta condición nos capacita para convertirnos en evaluadores”), antes que en un conocimiento científico y un saber práctico bien fundamentado y contrastado.

Por lo anterior, es común encontrar que en documentos evaluativos no se expliciten los referentes teórico-metodológicos a partir de los cuales se fundamenta la evaluación, como si hubiera consenso y un acuerdo generalizado al respecto, cuando en realidad es un campo rico en perspectivas, enfoques y modelos, con distintas opciones metodológicas que pueden ser: cuantitativa, cualitativa o mixta. Así, vemos como en la práctica se ha asumido que evaluar consiste en aplicar cuestionarios o en recopilar datos procedentes de encuestas de opinión de docentes y alumnos, simplificando su papel. En este contexto, se espera que ella se restringe a proveer información (generalmente cuantitativa) para los informes de las autoridades educativas; sin propiciar ninguna retroalimentación o reflexión de lo acontecido, es cumplir por cumplir; y por tanto, con poca capacidad para incidir en la toma de decisiones que modifique el curso de los acontecimientos en una dirección deseable.

Ante este panorama, deseamos recuperar la propuesta de dos destacados autores del campo de la evaluación educativa internacional, se trata de Stufflebeam y Shinkfield (1987: 67), quienes definen la evaluación como “el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de usuarios a juzgar y/o perfeccionar el valor o mérito de algo”. A partir de esta definición, los autores citados clasifican los estudios evaluativos en tres categorías: *pseudoevaluaciones*, *cuasi evaluaciones* y *evaluaciones verdaderas*.

Las *pseudoevaluaciones* son aquellas realizadas para apoyar o sostener una determinada posición política o ideológica y no les interesa encontrar la veracidad de lo evaluado ni apearse a los códigos éticos, son estudios sesgados, tendenciosos, con fallas metodológicas y cuyo propósito es servir a otros fines como favorecer los intereses o la ideología de grupos, personas o para dar una imagen positiva de una institución, currículo o programa. Por eso a estos últimos estudios se les denomina de “relaciones públicas” y las pseudoevaluaciones podrían definirse también como una forma de engañar o manipular usando la evaluación.

Las *cuasi evaluaciones* se distinguen porque aunque cumplen con varios criterios metodológicos adoptan una visión incompleta o insuficiente de la evaluación, por ejemplo, cuando sólo les interesa identificar si se alcanzaron los objetivos de un determinado programa. Otra situación es apearse en exceso al método experimental y olvidar que no es lo mismo realizar una investigación que un estudio evaluativo. Los autores antes citados las consideran cuasi evaluaciones porque son estudios incompletos ya que sólo se preocupan por verificar el logro de los propósitos y no en realizar acciones para mejorar un programa educativo; esto es así porque al estar centradas en los productos “llegan demasiado tarde” para corregir el objeto evaluado. Es necesario recordar que la evaluación termina de cumplir su cometido cuando sus resultados se emplean para modificar la situación evaluada. El otro tipo es el experimental que si bien se reconoce que por el método seguido pueden establecerse relaciones causales entre el programa y los resultados, su problema es que proporcionan información restringida, limitada y simple; por lo mismo poco útil para el mejoramiento de aquello que se evaluó.

A diferencia de los dos tipos antes descritos, la *evaluación verdadera* es aquella que se emplea para perfeccionar un programa así como para enjuiciar su valor. Para Rossi y Freeman (1989) su finalidad es contribuir al mejoramiento de la vida humana en sus diferentes dimensiones. Para el caso educativo, se retoma lo citado

por autores clásicos de la evaluación como Cronbach (1989), para quien la evaluación debería ser una ayuda para que los educadores tomen decisiones más acertadas sobre como educar mejor, en especial apoyarlos para justificar las acciones que satisfagan de mejor manera las necesidades de los alumnos. Se reconoce, finalmente, que la *evaluación verdadera* podría convertirse en una pseudo o cuasi evaluación si la necesaria colaboración entre el evaluador y el tomador de decisiones distorsiona los resultados. Para evitarlo se sugiere el empleo de la metaevaluación (evaluación de la evaluación) para contrarrestar las posibles desviaciones (Santos y Moreno, 2004).

Tenemos entonces que la evaluación para tener valor debe ser de calidad, es decir, no vale cualquier tipo de evaluación, ésta debe poseer un valor en sí misma si se hace adecuadamente. Esto que parece una verdad irrefutable, no lo es tanto, porque en la práctica vemos cómo muchas veces el afán se pone en realizar muchas evaluaciones como si con esto bastara para conseguir la calidad de la educación. No se trata de evaluar continuamente porque si las evaluaciones son pobres o apócrifas no sólo no harán ninguna contribución a la calidad, sino que pueden resultar contraproducentes porque logran “vacunar” a los participantes contra la evaluación o provocar que ésta caiga en el desprestigio. Sin embargo, a pesar de las críticas que se le puedan formular, lo cierto es que durante el periodo 2002-2012 se ha conseguido que la evaluación forme parte de la vida cotidiana de las instituciones educativas del país y sea reconocida por los diferentes actores —aunque se le asignan sentidos diversos—, lo cual no es un logro menor.

Si algo hemos aprendido durante este periodo que tenemos conviviendo con la evaluación es que se trata de una práctica compleja que llegó para quedarse. Nunca más podremos volver a la época anterior, cuando en las instituciones educativas las cosas se dejaban casi al libre albedrío de los encargados de su funcionamiento, quienes discrecionalmente manejaban y distribuían los recursos prácticamente sin ningún tipo de control o supervisión. De la mano de la evaluación ha llegado el *accountability* o la rendición de cuentas, tal exigencia resulta admisible cuando se reconoce que el sistema estatal de educación opera con fondos públicos, por tanto, el manejo del dinero debe hacerse con absoluta transparencia. En una sociedad democrática es un imperativo informar oportunamente a los ciudadanos cómo se gasta el dinero de sus impuestos y, además, que los responsables de administrar tales recursos lo hagan de forma eficiente y eficaz.

En algunos contextos se asume erróneamente la evaluación como sinónimo de rendición de cuentas, así que valdría la pena establecer la distinción entre estos dos conceptos. Según Elmore (2003) el término *accountability* o rendición de cuentas puede referirse a varias cosas, incluyendo reglas y procedimientos o a la distribución de ciertos tipos de contenidos académicos. Se trata de un sistema en el que los estudiantes, las escuelas y los distritos deben de responder del rendimiento académico, dado que esta es la forma actualmente dominante de dar cuenta de los resultados en educación. Desafortunadamente, afirma este autor, las escuelas y los distritos escolares no se han diseñado para responder a la presión por el cumplimiento que los estándares y el rendimiento de cuentas exige, y sus fracasos para traducir esta presión en trabajo provechoso y satisfactorio para los estudiantes, ponen en peligro el futuro de la educación pública.

La evaluación tal como la conocemos en la actualidad es un proceso relativamente nuevo, su presencia entre nosotros, como ha sido señalado antes, no va más allá de tres décadas, se está edificando una cultura de la evaluación, campo que continúa representando todo un desafío para el sistema educativo mexicano. Habría que admitir que este cambio, aún incipiente, se está emprendiendo con errores y tropiezos, quizá éste sea el precio por pagar cuando se quiere perfilar un sistema educativo en el que la evaluación ocupe un lugar destacado.

Considerando que la evaluación no la podemos eliminar de nuestras vidas, no nos queda más remedio que aprender a convivir con ella y sacarle el máximo provecho posible. Pero para que esto ocurra se deben hacer buenas evaluaciones (no muchas, las necesarias), lo cual exige reformar y mejorar las que hacemos actualmente, porque tal como las hemos estado diseñando y aplicando, lo cierto es que estamos lejos de emplear la evaluación como un medio para la mejora de las escuelas. Aunque en el discurso se han enfatizado las bondades de la evaluación formativa, lo cierto es que en la práctica ha permanecido a la sombra de la sumativa, cuya hegemonía sigue siendo predominante. El sistema escolar y la presión social reclaman básicamente evaluaciones sumativas finales, ya sea que se trate de una evaluación del currículo o del aprendizaje de los alumnos, mientras que en educación la evaluación útil para la mejora es la formativa. Es pues, el tipo de uso que se hace de la evaluación lo que determina que tenga un carácter u otro (Moreno, 2012).

Otro punto que también merece atención en el balance del periodo que estamos analizando, es la relevancia que han alcanzado las pruebas masivas tanto nacionales como internacionales que se aplican en los distintos niveles

educativos. Este tipo de evaluaciones ha recibido muchas críticas, entre ellas destaca su carácter homogeneizador, al no existir una valoración diferenciada ni ajustada a realidades tan distintas. También se ha señalado el descuido en la difusión de los resultados de la evaluación, los cuales suelen minar la confianza y la moral de las escuelas, dañar la autoestima de los alumnos y sus profesores, con lo que se discrimina a los grupos desfavorecidos y se perpetúan las diferencias entre escuelas, programas e individuos. Se trata de la evaluación entendida como control o fiscalización, rasgo común en nuestro sistema en el que la evaluación tradicionalmente ha sido empleada con un carácter punitivo. A partir de los resultados de la evaluación, se establece un *ranking* y según la posición que se obtenga en dicha clasificación, se reparten premios y castigos a los individuos, programas o instituciones evaluados.

En síntesis, podríamos decir que las prácticas de evaluación en nuestro sistema educativo, en general, presentan como principales limitantes las siguientes: 1) fomentan un significativo individualismo al estimular la competencia para la obtención de ciertas recompensas; 2) criterios de evaluación poco claros; 3) informes de evaluación deficientes; 4) la evaluación en manos de personal improvisado, con poca formación evaluativa tanto en aspectos teóricos como metodológicos, lo que pone en duda la validez y el rigor con el que se realiza esta tarea; 5) evaluación diseñada para satisfacer las necesidades de información del sistema burocrático-administrativo antes que de los alumnos y los profesores; es un requisito más que se hace porque la autoridad lo solicita no por convencimiento de sus ventajas, haciendo énfasis en lo formal más que en lo sustantivo de la educación; 6) prácticas que refuerzan el esquema del “garrote y la zanahoria”, toda vez que a partir de sus resultados se reparten premios y castigos a los evaluados y 7) evaluación que modela el tipo de individuo, programa o institución al que se debe aspirar si se quiere tener acceso a los beneficios que promete, entre otros.

Podemos concluir este apartado afirmando que dada la importancia de la evaluación dentro del currículo escolar, es un tema que a nadie resulta ajeno e indiferente. La evaluación tiene una cara positiva y otra negativa, desafortunadamente, en nuestro sistema educativo (quizá por falta de formación, experiencia, por factores culturales o condicionamientos ambientales), la dimensión negativa de la evaluación continúa teniendo una fuerte presencia en los centros escolares, con consecuencias desafortunadas para los evaluados. Como hemos incursionado tarde en el ámbito de la evaluación —en relación con los países desarrollados— ahora nos encontramos en una etapa rudimentaria, experimentando los

fracasos y sinsabores que otros ya vivieron mucho antes. Deberíamos aprender de los errores cometidos por quienes nos han antecedido en esta empresa, sin embargo, parece que tenemos que cumplir con el viejo adagio que reza: “nadie experimenta en cabeza ajena”, y por tanto, sólo cabe esperar que padezcamos en primera persona los mismos desencantos que los demás hasta lograr superarlos. Pero para eso aún falta mucho tiempo.

### **Temas referidos a “Evaluación y currículo”**

Los documentos encontrados sobre la articulación Evaluación–currículo fueron categorizados considerando la naturaleza y el tipo de contenido al que hacían alusión y fueron agrupados en seis grandes temas: 1) Reflexiones teóricas de la evaluación y el currículo, 2) Implicaciones curriculares de la evaluación de los aprendizajes, 3) Evaluación curricular, 4) Procesos de acreditación y certificación, 5) Evaluación del sistema tutorial y 6) Evaluación de proyectos y programas. A continuación, se define y describen los rasgos principales de cada una de los temas:

1. *Reflexiones teóricas de la evaluación y el currículo.* En esta categoría fueron agrupados los documentos que tenían como propósito principal analizar teóricamente la evaluación, destacar sus aportaciones, avances y limitaciones, así como criticar la forma como ha sido empleada en México, señalar nuevos derroteros o abordar el tema de la metaevaluación, entre otros.
2. *Implicaciones curriculares de la evaluación de los aprendizajes.* Esta categoría incluyó estudios que tuvieron como prioridad analizar las repercusiones e impacto curricular de la aplicación de pruebas masivas o de otras formas empleadas para valorar el aprendizaje de los estudiantes. En este rubro se da cuenta de los efectos curriculares de los exámenes o pruebas nacionales e internacionales, tales como ENLACE, PISA, EXCALE, EGEL, EXANI. También se consideraron estudios que reportaron el uso de otro tipo de instrumentos de evaluación del aprendizaje usados generalmente en la educación superior, pero sólo cuando sus resultados fueran empleados como insumos para adoptar decisiones curriculares.
3. *Evaluación curricular.* Este es un tema clásico de la evaluación referido a la realización de estudios para juzgar los efectos educativos de un determinado currículo, analizar sus resultados contrastándolos con los propósitos

curriculares, con cierto modelo o perfil terminal; incluye la revisión de su congruencia horizontal y vertical, comparar propuestas innovadoras con las tradicionales; también comprende los estudios de seguimiento de egresados para fundamentar modificaciones curriculares, como ocurre sobre todo en educación superior. Abarca, igualmente, la valoración curricular de la educación basada en competencias y la evaluación realizada por los actores educativos (directivos, profesores y alumnos). Incluye las propuestas de modelos evaluativos para juzgar el currículo o de propuestas metodologías para realizarla.

4. *Procesos de acreditación y certificación.* Esta categoría comprende documentos que describían las experiencias de las instituciones educativas y sus protagonistas en los procesos de acreditación de programas académicos y contrastar el grado de cumplimiento de ciertos estándares, indicadores y parámetros. Es el análisis de la influencia que han tenido los organismos evaluadores y acreditadores tales como: CIEES, COPAES, COMPEES, PROMEP, Conacyt. Incluye el papel que juegan los nuevos actores y organismos evaluadores en la re-configuración del currículo. Implica la crítica y los puntos polémicos de los procesos de acreditación, así como dar cuenta de sus posibles beneficios e identificar sus repercusiones en la situación educativa de las instituciones.
5. *Evaluación del sistema tutorial.* Se trata de un tema emergente ya que en los estados de conocimiento de los periodos anteriores no había documentos relacionados directamente con esta temática. La tutoría es un tema muy amplio y en este libro se aborda en el capítulo dedicado a las innovaciones curriculares, para distinguirlo de éste, aquí se consideraron sólo aquellos trabajos referidos a la valoración de los efectos que están teniendo los programas tutoriales, en términos de señalar cómo se están aplicando, cuáles son sus resultados y algunos de los problemas que presenta su implantación. Igualmente incluye las propuestas o sugerencias para mejorar dichos programas.
6. *Evaluación de proyectos y programas.* Esta categoría es también novedosa ya que se refiere al análisis de estudios generalmente solicitados por una autoridad educativa (por ejemplo, la SEP) para evaluar los efectos y repercusiones de diversos programas, proyectos o acciones para atender determinadas problemáticas, por ejemplo, los programas federales: Escuelas de Calidad (PEC), Fomento a la Lectura, Escuelas Multigrado, Niños Jornaleros Migrantes, por mencionar algunos.

### *Criterios de exclusión*

Como ha sido mencionado en el primer apartado de este capítulo, la evaluación educativa tiene muchas vertientes, comprende diversos ámbitos y dimensiones, por eso es necesario explicitar los criterios seguidos para excluir documentos de evaluación que, aunque guardaban cierta similitud con los temas de esta área de conocimiento, su énfasis principal no se circunscribía a ninguna de las categorías definidas en el apartado anterior. En la revisión sólo se consideraron aquellos materiales que se relacionaban directamente con la temática investigada, siguiendo este criterio, quedaron fuera todos los trabajos que tenían como propósito principal alguno de los tópicos siguientes: evaluación de la política educativa; evaluación docente; evaluación de materiales educativos; evaluación del uso o aplicaciones de las TIC; evaluación institucional; desarrollo de modelos e indicadores de evaluación; validación y diseño técnico de los instrumentos de evaluación (por ejemplo: validez, confiabilidad, calibración de reactivos, entre otros); estudios de trayectorias escolares; resultados de exámenes de selección de estudiantes (para ingresar a una institución educativa); evaluación del clima organizacional; evaluación de la situación laboral de los estudiantes (si no implicaba sugerencias curriculares) y evaluación de las instituciones educativas de acuerdo con los sistemas de clasificación académica.

### **Análisis cuantitativo. Recuento y clasificación de los documentos**

Los documentos se obtuvieron de diversas fuentes y fueron concentrados por el organizador del estado de conocimiento sobre currículo en una base general que contenía los datos principales de los materiales recolectados. A partir de ahí, el equipo seleccionó sólo los correspondientes al área de “Evaluación y currículo”. En esta búsqueda se aplicaron los criterios de exclusión antes descritos, disponer de ellos fue muy útil porque dotó de mejores herramientas para la toma de decisiones respecto a la inclusión de ciertos documentos en alguna de las temáticas definidas o excluirlos al no cumplir con los requisitos estipulados.

En el cuadro 1 aparecen los documentos encontrados en la base general de datos que corresponden al área “Evaluación y currículo”. Se clasifican por tipo de documento y por la temática a la que pertenecen.

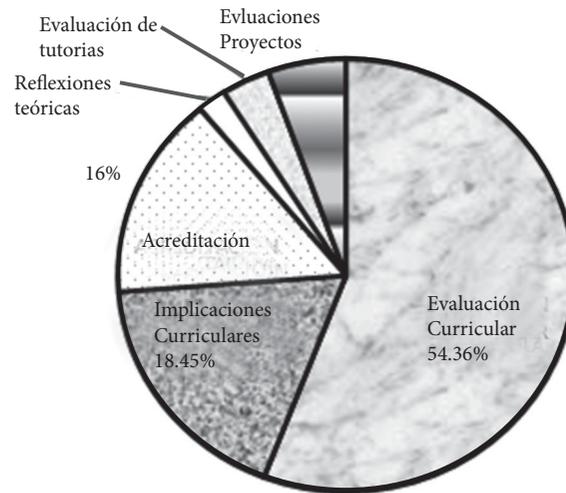
CUADRO 5.1. Documentos del área “Evaluación y currículo” clasificados por tipo de documento y por categoría

Tipo de documento							
Temas	Libros	Capítulos	Artículos	Tesis	Ponencias	Doc. Inst.	Total
Evaluación curricular	5	5	12	8	48	3	81
Implicaciones curriculares de las pruebas masivas	2	3	11	4	6	0	26
Procesos de acreditación y certificación	2	1	3	1	17	0	24
Reflexiones teóricas	1	0	2	0	1	0	4
Evaluación de tutorías	0	0	2	0	3	0	5
Evaluaciones proyectos y programas	0	3	1	2	2	1	9
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>31</b>	<b>15</b>	<b>77</b>	<b>4</b>	<b>149</b>

Fuente: Jesús Carlos Guzmán y Tiburcio Moreno Olivos, con base en lo reportado en el capítulo 5.

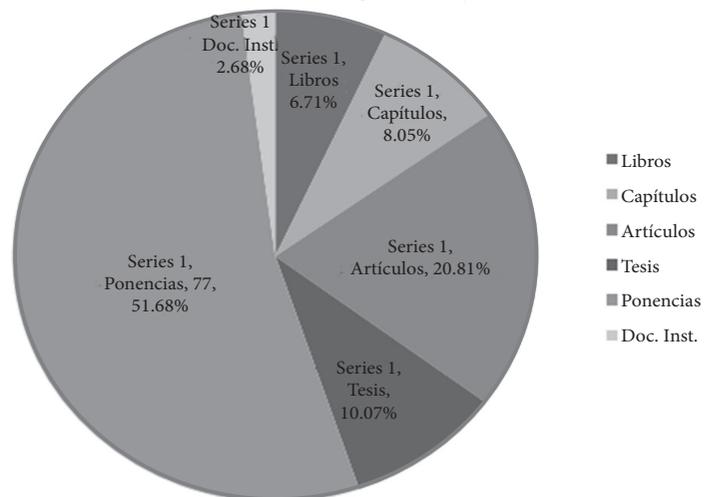
La representación de la proporción por categorías aparece en la gráfica 1.

En este gráfico se aprecia que el total de documentos clasificados dentro del área “Evaluación y currículo” fue de 149. Se nota una ligera disminución en la producción de trabajos, pues en el periodo 1992-2001 se encontraron 155, es decir, ahora hubo seis menos. Con respecto a las temáticas se observa que el porcentaje mayor de documentos corresponde a la de Evaluación curricular, la cual tuvo 54.36% de los trabajos, seguido por el tema Implicaciones curriculares de las pruebas masivas con 18.45%, y en tercer lugar, los referidos a la temática Procesos de acreditación y certificación con 16%.

GRÁFICA 5.1. **Categorías de evaluación y *curriculum***

Fuente: Jesús Carlos Guzmán y Tiburcio Moreno Olivos, con base en lo reportado en el capítulo 5.

A continuación aparece una gráfica para mostrar la frecuencia por tipo de documento.

GRÁFICA 5.2. **Tipos de documento**

Fuente: Jesús Carlos Guzmán y Tiburcio Moreno Olivos, con base en lo reportado en el capítulo 5.

Como se aprecia en la imagen, el mayor número de trabajos correspondió a las ponencias (51.68%), seguido por los artículos (20.81%) y en tercer sitio las tesis de posgrado (10.07%).

### **Análisis cualitativo de las temáticas**

A continuación se presenta un análisis cualitativo de los materiales recopilados para cada una de las categorías definidas, se busca dar sentido a la información revisada al identificar sus líneas principales, para así establecer relaciones entre los diferentes documentos de modo que se puedan identificar orientaciones o tendencias en el campo. En cada categoría se emplean algunos de los trabajos recolectados para puntualizar o ejemplificar las afirmaciones vertidas.

### ***Evaluación curricular***

Es importante mencionar que en el estado de conocimiento anterior esta temática constituyó en sí misma una área, esta vez se quiso ampliar por eso se convirtió sólo en tema. La evaluación curricular mantuvo el interés de los estudiosos de esta área —como lo ha venido haciendo desde la década de 1980— y sigue prevaleciendo pese al crecimiento durante el periodo 2002-2012 de temas como los procesos de acreditación de programas académicos y la certificación profesional o el impacto curricular de las pruebas masivas. En esta ocasión no fue la excepción, ya que 54.36% de los documentos localizados correspondieron a ella.

La evaluación curricular ha sido definida de distintas formas, en este caso nos basaremos en la definición que ofrece De Alba (1991) quien la conceptualiza como 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.

Debido al vasto número de trabajos de esta categoría y para aprehender mejor su diversidad de temas, se crearon subcategorías o subtemas, de manera tal que los documentos se pudieran ordenar y agrupar facilitando su análisis y comprensión. Las subcategorías elaboradas fueron: a) Valoración del logro de los propósitos curriculares en diferentes niveles educativos, b) Estudios comparativos, c) Congruencia curricular interna, d) Seguimiento de egresados, e)

Evaluación curricular de competencias, y f) Evaluación desde la perspectiva de los actores curriculares. A continuación abordaremos cada una de ellas.

### Valoración del logro de los propósitos curriculares en diferentes niveles educativos

Un elemento fundamental a considerar en los procesos de evaluación curricular es la verificación del logro de los propósitos o fines establecidos en el proyecto formativo, generalmente este tipo de estudios centran su atención en los productos o resultados, antes que en los procesos, los contextos sociales o culturales y las condiciones en que esos programas se implementan. Pero no todos los estudios se limitan sólo a medir el impacto o los resultados de un programa, hay trabajos que emprenden una evaluación desde una perspectiva más amplia, valorando diferentes ámbitos o dimensiones del proyecto de formación, es decir, se consideran los resultados pero se va más allá al buscar posibles explicaciones al problema detectado y plantear algunas alternativas de solución. Un ejemplo de este tipo de trabajos es el de Mireles (2010), que se propuso analizar la eficiencia terminal de una maestría en educación superior, el investigador detectó que existía un bajo índice de titulación, identificó las posibles causas de este fenómeno y propuso algunas acciones para corregir la situación encontrada.

Existen diversos modelos de evaluación curricular adscritos a distintos paradigmas teóricos, así que según sea la concepción de currículo y de evaluación que tenga el investigador, será su preferencia por un determinado modelo desde el cual llevará a cabo la evaluación del currículo. Como la evaluación siempre se hace con base en un modelo o estándar ideal al que se aspira o compara, se espera que el investigador deje claro desde el principio cuál es el modelo en que fundamenta su evaluación. Uno de los modelos para la evaluación de programas más difundidos en todo el mundo se conoce como modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), que data desde la década de 1980 del siglo pasado. Precisamente el trabajo de Velasco, Bojórquez y Armenta (2009) toma como referencia este modelo, los autores evaluaron la efectividad de un programa de educación a distancia empleando el modelo de Stufflebeam. Sus primeros datos revelaron que el programa cumplía en 60% con lo planteado; sin embargo, valorando sus dimensiones los autores encontraron que había dificultades en la parte pedagógica, por lo que recomiendan realizar una selección de los estudiantes y que los

docentes desarrollen habilidades de orientación pedagógica. Además, se requiere que participen más activamente en el diseño y en las adecuaciones realizadas al curso. Con respecto a la parte tecnológica del curso, los investigadores encontraron que ésta fue valorada positivamente y que había congruencia entre los objetivos, los contenidos y las metas. Finalmente, la eficiencia del programa fue de 71.2% dato que, aunado a lo antes expuesto, les permite afirmar que los logros del programa fueron alcanzados en buena medida. Aunque aparentemente el programa está logrando los propósitos establecidos, faltó ahondar más en los aspectos pedagógicos —en opinión de los autores— que se necesitan fortalecer, así como señalar algunas de las medidas que se adoptaría para lograrlo.

Hay ocasiones en que el interés del evaluador no consiste en experimentar o crear un modelo de evaluación curricular propio, sino en probar un modelo ya existente, que ha sido implementado en otros contextos, con la finalidad de conocer su efectividad. Es el caso del último trabajo que comentaremos en esta subcategoría de la autoría de Valenzuela (2007), quien buscó validar una propuesta de evaluación curricular con el fin superar el problema de realizar evaluaciones aisladas y desvinculadas, ofreciendo una alternativa para que los profesores y administradores de educación superior cuenten con una herramienta que les permita realizar la evaluación curricular desde el interior de las propias instituciones, que además sirva para valorar continuamente y de manera preventiva los programas académicos. Los resultados obtenidos al validar la propuesta curricular permiten a la autora afirmar que ésta cumple con los criterios de utilidad, honradez y precisión. Entre los distintos criterios ponderados el que obtuvo los porcentajes más bajos fue el criterio de viabilidad, pero dentro de un rango aceptable. Esta autora ofrece un instrumento que puede tener una aplicación general pero sería deseable fuera refinado para hacer más sencilla su utilización.

En esta subcategoría también se identificaron textos que tienen un corte eminentemente teórico, aunque algunos de ellos pueden ser valiosos por su contribución conceptual al campo, lo cierto es que estas propuestas, al no haberse implementado y no presentar resultados, ponen en duda su viabilidad y pertinencia. Es el caso del documento de Gómez, Gutiérrez y Sánchez (2009), quienes sugieren un modelo que ellos denominan holístico, participativo y estratégico-prospectivo para evaluar el sistema de bachillerato de una entidad federativa. La principal limitante de este trabajo es que no contiene resultados ni sugerencias producto del análisis, es un artículo meramente expositivo, lo novedoso podría ser su propuesta de emplear un modelo de evaluación curricular comprensivo y

estratégico prospectivo, sólo que la información contenida en el documento no se relaciona con los propósitos, ya que se centra en analizar cómo se planeó el nuevo proyecto de evaluación curricular, sin señalar las características del modelo evaluativo ni mostrar los resultados evaluativos. En suma, el documento se queda sólo como un planteamiento sin llegar a la aplicación de un modelo curricular.

Una buena parte de los trabajos de evaluación curricular encontrados suelen caracterizarse por una postura acrítica y autocomplaciente con los resultados, pareciera como si existiera cierto temor a disgustar a las autoridades con resultados que pueden favorecer poco a sus instituciones, o bien, mantener cierta prudencia por las consecuencias que este tipo de investigaciones pueda generar en el clima institucional. Un trabajo que se desmarca de esta postura es el de Abreu y De la Cruz (2009), quienes realizaron la evaluación de un posgrado adoptando una postura crítica, ellos señalan que la mera valoración de los insumos sólo permite verificar lo superficial de la calidad de un programa de posgrado, pero no permite estimular el potencial de cambio e innovación en este tipo de programas. Los autores del documento critican que los principales productos solicitados a los estudiantes sean los proyectos de investigación, porque consideran que este tipo de trabajos en poco ayudan para que ellos sepan utilizar y generar conocimiento. Consideran que la calidad debe ser dinámica. Es decir, para ellos, dirigir el posgrado sólo a la investigación no prepara para que los egresados efectúen otras actividades como la docencia, la evaluación o el desarrollo curricular, y mucho menos para tener una actitud de servicio hacia la universidad y la comunidad. Los autores denuncian que los alumnos de posgrado sean utilizados como mano de obra barata o como técnicos académicos. Por lo anterior, proponen que en el posgrado se aborden asuntos de trascendencia social y relevancia científica, en los que se ofrezca una formación sólida, en la cual los alumnos puedan actuar en ambientes auténticos, caracterizados por el co-aprendizaje entre profesores y estudiantes y, sobre todo, se estimule su capacidad de innovación. Para evaluar sugieren que se incluyan indicadores que valoren la complejidad, la capacidad de responder en tiempo real y la investigación articulada con los procesos de innovación. Los autores hacen señalamientos importantes y distintos a los usuales centrados en utilizar los indicadores habituales.

Los ejemplos empleados en esta sección ilustran que un componente importante de la evaluación curricular se relaciona con comparar los resultados

obtenidos en los programas evaluados para constatar su cumplimiento con determinados propósitos establecidos, pero es necesario ampliar la mirada para incluir no sólo los resultados sino también los procesos, las experiencias, las condiciones, el contexto sociocultural en que los programas educativos se desarrollan e implementan. En general, se identificaron trabajos que no cumplen con lo que ofrecen, ya que no presentan resultados ni tampoco describen completamente el modelo de evaluación curricular adoptado, varios de ellos omiten explicitar los indicadores o criterios empleados para contrastar los resultados obtenidos. Sin duda estas limitaciones son importantes, por lo que difícilmente este tipo de estudios puede ser considerado como *evaluaciones verdaderas*, en algunos casos se trataría de *cuasi evaluaciones*, toda vez que los resultados sólo se limitan a constatar el cumplimiento de las metas o propósitos educativos de los programas, sin emitir ningún juicio acerca de su mérito o valor (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

### Estudios comparativos

Esta subcategoría está representada por dos trabajos en los que explícitamente los autores refieren que su propósito central fue realizar comparaciones entre diferentes modelos, propuestas o formas de enseñanza. Así, en el primer caso, se contrastaron dos modelos de enseñanza de la química en el bachillerato y se encontró que el denominado “Ciencia y Sociedad” obtuvo mejores resultados en cuanto al aprovechamiento de los alumnos; sin embargo, los autores reconocen que en buena parte la diferencias pueden explicarse debido a las características de los alumnos (Muciño y Sámano, 2009), es decir no se controló la influencia de otros factores extraños diferentes a la del modelo que también pudieran explicar los resultados, como pudo haber sido la capacidad y motivación de los estudiantes.

El segundo trabajo es de la autoría de González, Ortiz y Flores (2010), quienes se propusieron averiguar cuáles son los procesos para ayudar a la formación de investigadores en una universidad, comparando la gestión y los resultados en dos sedes de la misma institución. Encontraron que una de ellas presenta una mayor productividad, a pesar de que el perfil docente es similar en ambas, lo cual explican se debe a que los docentes cuentan con mejores condiciones laborales. Por tanto, los autores proponen mejorarlas pero también destacan que

hace falta un mayor compromiso académico por parte de los maestros. Una de sus propuestas es que la institución cuente con profesores de tiempo completo; sin embargo, esto es contradictorio con sus resultados, ya que una de las sedes tenía un buen número de docentes de tiempo completo, y no obstante, su productividad era baja.

### Congruencia curricular interna

Éste ha sido uno de los subtemas que usualmente se asocian a la evaluación curricular. En una investigación realizada para evaluar la carrera de administrador educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Serrano y Ledesma (2008) encontraron deficiencias en los programas académicos, entre las que destacan: excesivo énfasis en los aspectos teóricos, desintegración y desorden en la presentación de los conceptos, repetición de contenidos; cursos que no se vinculan, falta de profundidad en el tratamiento de los contenidos, los contenidos de la licenciatura no se distinguen de otras carreras similares. Con estas severas limitaciones detectadas en el diseño del currículo, los investigadores pudieron haber formulado algunas recomendaciones, como realizar una profunda revisión con miras a un rediseño curricular de la carrera, para reafirmar sus rasgos de identidad de manera que no se confunda con otras carreras similares e incluso cuestionarse su propia existencia.

Por su parte Díaz, Osorio y Contreras (2010) realizaron una evaluación para valorar el grado de pertinencia interna del programa educativo de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la información la obtuvieron del personal docente, estudiantes y personal administrativo. Sin embargo, aunque hay un adecuado manejo teórico del tema evaluativo e indican los temas que deseaban indagar con cada de los actores, su principal limitación es que no presentan resultados de la aplicación de los instrumentos.

### Seguimiento de egresados

Este es otro de los subtemas constantes de la evaluación curricular y que a lo largo de los años ha estado presente sobre todo en el nivel superior, así por

ejemplo, Barrón y Martínez (2008) llevaron a cabo un estudio de seguimiento de egresados de un programa de doctorado para conocer acerca de la inserción laboral y la opinión respecto a la formación recibida. Entre los hallazgos principales encontraron que existe buena eficiencia terminal, los egresados reportan mejoras laborales y sugieren que las actividades académicas se relacionen mejor con lo estudiado.

En este mismo sentido Salgado, Martínez y Álvarez (2010) buscaron identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de formación e inserción de profesionales en el mercado laboral de seis generaciones de egresados de enfermería. Se encontró que de acuerdo con la opinión de las egresadas la exigencia del mercado laboral es moderada, ya que no aplican todos los conocimientos que aprendieron. Además, consideraron que la orientación para la realización del servicio social es buena y cumple las expectativas académicas y sociales. La disponibilidad del material bibliográfico y hemerográfico es igualmente adecuada; pero opinaron que fue regular el acceso al servicio de cómputo y finalmente piensan que la infraestructura en aulas no es satisfactoria, pero sí las áreas recreativas.

Por su parte, Pérez, Hernández y Rubio (2008) realizaron un estudio para describir las actividades que desempeñan los egresados de la licenciatura en Psicología Educativa en distintos ámbitos laborales, y con base en ello formular recomendaciones para revisar el perfil profesional. Entre los hallazgos principales se encuentra que los estudiantes con titulación o sin ella encuentran trabajo, sin embargo, los primeros tienden a laborar en instituciones públicas y los segundos en instituciones privadas; los egresados pueden desempeñarse en los niveles de educación media superior y superior, aun cuando la formación recibida no pone ningún énfasis en dichos niveles. Según los autores del documento, los participantes mencionaron que en su contexto laboral no se tiene plenamente definida su función ni tampoco el tipo de actividades que puede realizar un psicólogo educativo. La mayoría de ellos se desempeña como orientadores y capacitadores. Los psicólogos actúan como tales y llevan a cabo más de una función y uno de cada diez egresados hace investigación. Este estudio todavía no había concluido; sin embargo, plantea problemáticas y críticas muy interesantes, además de que los datos obtenidos pueden resultar útiles para repensar acerca de la calidad de la formación de los egresados de la UPN y sus posibilidades para insertarse en el campo laboral. Se destaca su utilidad para valorar si la propuesta curricular existente es útil o requiere cambios.

Como hemos mencionado el seguimiento de egresados es uno de los temas invariables en este campo desde hace varios periodos, los resultados de algunos de los estudios que aquí hemos reseñado son interesantes y se esperaría que fueran considerados por los tomadores de decisiones para introducir cambios o reformas curriculares allá donde fuese necesario; no obstante, también se advierte poca originalidad en los estudios realizados, toda vez que no se apreció la incorporación de enfoques metodológicos novedosos o distintos a los habituales.

### Evaluación curricular de competencias

El tema de las competencias en educación ha tenido un notorio auge en el periodo que estamos analizando y el caso de la evaluación curricular no fue la excepción. Aquí se hace un recuento de algunas de sus principales manifestaciones y ejemplos, como los referidos al estudio del impacto de un currículo por competencias. Entre los trabajos que se sitúan en esta subcategoría, encontramos el texto de Martell (2009), quien empleó un cuestionario para identificar los rasgos de la competencia comunicativa del docente, destaca que los docentes no realizan las actividades sugeridas en el plan de estudio, lo cual confirma los resultados obtenidos en otras investigaciones similares. El artículo no proporciona argumentos para fundamentar la incorporación de la competencia comunicativa en el currículo, sólo menciona su importancia de manera general y casi desde el sentido común.

El enfoque de competencias en educación ha calado hondo en el sistema educativo mexicano en el periodo 2002-2012 —y todo parece indicar que esta tendencia continuará en la segunda década de este siglo—, de suerte que prácticamente toda la estructura educativa se encuentra operando actualmente con un currículo basado en competencias. Ello ha permeado desde la educación básica hasta la educación superior, en este último caso se alude a la formación basada en competencias profesionales. Aunque se trata de una propuesta relativamente nueva, ya existen algunos trabajos que intentan evaluar la formación recibida mediante este enfoque. En este sentido, López, Pérez y Gonzalo (2009) describen el proceso para evaluar un modelo curricular por competencias profesionales integradas de un Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Uno de sus principales resultados es que las condiciones de infraestructura no son las adecuadas para operar el modelo curricular. Además de que la normatividad

institucional obstaculiza responder adecuadamente a las demandas educativas. A partir de lo encontrado sugieren las siguientes acciones: actualización permanente de programas de formación docente; revisar los mecanismos de evaluación docente, incrementar convenios para las practicas profesionales, generar opciones alternativas de financiamiento para la investigación. No obstante estos interesantes resultados, los autores no profundizan en ellos y dedican la mayor parte de su exposición a argumentar las razones por las cuales no puede operar el modelo CIPP, que fue el que tomaron como referencia para su estudio.

Los trabajos del tema de las competencias en educación nos advierten de la falta de experiencia que tenemos en la implementación de un currículo basado en competencias, lo cual es particularmente cierto sobre todo para el caso de la educación superior. De ahí que no deben sorprendernos los resultados de estudios como el que hemos mencionado, que ponen en evidencia los obstáculos que afrontan las escuelas para operar con un currículo basado en competencias profesionales.

Otros estudios se enfocaron en identificar las fortalezas y las limitaciones de un currículo con estas características. Así López y Reyes (2010) estudiaron el modelo por competencias de las universidades tecnológicas, el cual tiene como rasgos principales: el saber, saber hacer, saber ser y saber innovar. Para evaluar el modelo analizaron documentos y aplicaron encuestas a alumnos, docentes y directivos. Los resultados revelaron que 30% de las materias son teóricas y 70% son prácticas; que 80% de las asignaturas son comunes y 20% se refieren a las necesidades de la región donde se encuentra la universidad. También encontraron que los estudiantes no comprenden del todo el sentido de las competencias, que hay una distancia entre lo especificado y lo real, de los cuatro saberes estipulados en el perfil de egreso sólo se logra el saber hacer, en tanto que los otros saberes quedan en segundo plano. En cuanto a las estrategias de enseñanza, los investigadores mencionan que éstas son variadas ya que los docentes no sólo emplean la exposición, sino también las orientadas a la solución de problemas. No obstante, reconocen que la evaluación sigue siendo de tipo tradicional, situación que coincide con lo aseverado por Carlos (2011). Los encuestados reportaron como fortalezas del modelo la integración lograda entre el saber y el saber hacer, así como la correspondencia entre los contenidos y los saberes. También, fueron bien valoradas las actividades docentes y las prácticas. Entre las limitaciones mencionaron la insuficiencia de recursos, el no desarrollar adecuadamente el saber ser y la innovación, pero sobre todo el predominio del saber hacer sobre lo conceptual.

Un comentario sobre el documento anterior, nos advierte del riesgo que se corre cuando se adopta un enfoque de las competencias de corte conductista o una concepción de las competencias con una fuerte orientación empresarial, porque se suele confundir formación con capacitación para el trabajo o con la adquisición de un entrenamiento en habilidades y destrezas simples orientadas sólo al saber hacer. No queremos afirmar con esto que el modelo de competencias adoptado por las universidades tecnológicas en el país tenga esta orientación, pero lo que es innegable es que los profesores encargados de su implementación en el aula conciben las competencias de forma muy estrecha, con lo cual se pierde de vista que no puede existir desarrollo de competencias sin saberes, que la calidad de los contenidos de aprendizaje para estimular los procesos cognoscitivos superiores resulta fundamental (Perrenoud, 2008).

En este mismo sentido, Silva (2008) realizó una investigación para conocer si la universidad tecnológica contribuye a formar las competencias requeridas por el mercado profesional para lo cual se trabajó con la carrera de informática. Dado que la universidad considera importante que sus egresados no sólo tengan un dominio disciplinar de su profesión sino que desarrollen otras competencias como flexibilidad laboral, capacidad de aprendizaje permanente y saber trabajar en equipo, el autor se interesó por indagar en qué medida se estaba consiguiendo lo anterior, al recabar opiniones de los empleadores y de los estudiantes. El investigador afirma que, de acuerdo con lo expresado por los empleadores, los estudiantes poseen las competencias básicas de la carrera, así como la capacidad de saber trabajar en equipo y la actitud para aprender de forma permanente. No obstante, los empleadores consideraron que los estudiantes carecen de competencias para la solución de problemas, las competencias analíticas y lógicas y para la toma de decisiones. Hubo discrepancias entre las opiniones de los alumnos y los empleadores respecto al dominio de las competencias, según los estudiantes sí poseían tales competencias, pero los empleadores aseveraron lo contrario. Ambos valoraron como un adecuado logro del currículo por competencias la integración de los conocimientos y ponerlos en práctica para ejecutar una tarea. El autor mostró su preocupación por no encontrar estrategias para enseñar las competencias complejas como son el pensamiento crítico y los procesos cognoscitivos superiores. Este trabajo es un ejemplo de lo que constituye una buena evaluación sobre el dominio de las competencias, plantea asuntos clave como no descuidar el desarrollo de los procesos cognoscitivos complejos so pena que la formación se restrinja a los procesos mecánicos y elementales. Es importante

considerar la sugerencia de revisar las formas de enseñanza, ya a decir del autor, éstas no han cambiado.

Como hemos venido insistiendo en este capítulo el desarrollo de las competencias en los estudiantes es un proceso complicado que demanda del docente, entre otros requisitos, un profundo conocimiento del alumno, un interés por adecuar su enseñanza a las necesidades y demandas del contexto donde se insertará el estudiante, una comprensión de cómo ocurre el aprendizaje humano, el tener muy claros los propósitos de enseñanza, saber proporcionar una retroalimentación formativa, motivar al alumno al destacar la pertinencia y relevancia de lo aprendido, dominar las teorías pedagógicas —en particular— el constructivismo y de la enseñanza centrada en el aprendizaje, entre otras.

Por su parte, Rodríguez, Aguirre, Díaz, Reyes y Ceballos (2009) se abocaron a evaluar un plan de estudios por competencias profesionales en una facultad desde la perspectiva de los prestadores de servicio social. Para ello, aplicaron encuestas para investigar qué hicieron los estudiantes en sus prácticas de servicio social. Encontraron que la mayor parte de ellos opinan que su preparación ha sido satisfactoria pero no excelente, más de la mitad piensa que sus conocimientos fueron amplios y actualizados. No obstante lo interesante de los hallazgos, falta mayor claridad e integración en la presentación de los resultados, no se describe suficientemente la metodología de investigación utilizada, ni se explica en el documento porque afirman que se trata de un currículo por competencias profesionales.

Un estudio que presenta cierta novedad porque se evalúa un modelo curricular basado en competencias, apoyándose en la teoría de expertos y novatos, es el realizado por Gallardo y Valenzuela (2009). Ellos destacan la necesidad de mejorar los componentes de la evaluación de las competencias, la cual debe proporcionar elementos para conocer el progreso del alumno. Este trabajo es un buen ejemplo de una evaluación sistematizada aunque fuera de algo concreto como las competencias para el manejo del programa Excel.

El artículo de Moreno (2010a) plantea que la educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Igual que en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, el desconocimiento, la confusión y la incertidumbre parecen ser el signo distintivo

de estas reformas afirma el autor, lo cual coincide con lo encontrado por Carlos (2009) luego de analizar la aplicación curricular que ha tenido en nuestro país desde que oficialmente se instauró allá en 1995. Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. Si a esto le sumamos la dificultad propia que entraña la enseñanza y evaluación por competencias, dado que implica un rompimiento con las visiones ampliamente asumidas sobre lo que significa enseñar, aprender y evaluar, diremos que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como está sucediendo. Estos dos artículos tienen como objetivo contribuir al debate en torno a lo que ha sucedido con la implantación de las competencias en nuestro país y de cómo mejorar su aplicación.

Por último, en esta subcategoría tenemos el trabajo de Silva (2010), quien se interesó por hacer una valoración del nuevo currículo del bachillerato, cuyas principales finalidades son su orientación al mercado laboral, la certificación de competencias y la formación de habilidades que sean transferibles a cualquier empleo. El autor afirma que en dicho modelo curricular se da prioridad al “saber hacer”, sobre “el saber por qué y para qué”. Critica que se olvide el pensamiento teórico-crítico. No obstante estos planteamientos interesantes, la principal desventaja de este estudio es que centró la atención en describir las características del currículo basado en competencias, descuidando la evaluación de las competencias que era su propósito principal.

Como el lector puede advertir, los documentos revisados sobre las aplicaciones curriculares de la Educación Basada en Competencias (EBC) mostraron resultados interesantes, no obstante la diferencia en los ámbitos abordados, ya que algunos valoraron integralmente al currículo, otros lo hicieron de una carrera en particular y unos más se centraron en evaluar los resultados de una experiencia pedagógica. Sobresale que muchos de los actores educativos involucrados en estos procesos de cambio curricular, todavía no tienen claro en qué consiste la formación o enseñanza por competencias ni cómo evaluarlas, luego, hay suficientes razones para dudar de que las propuestas curriculares que se han estado implementando durante el período 2002-2012, en realidad estén promoviendo el desarrollo de competencias en los estudiantes o que su diseño cumpla con los lineamientos de la EBC; más bien parece que se trata sólo de cambios en el lenguaje, sin alterar de forma significativa las formas de enseñanza, aprendi-

zaje y evaluación, tampoco la estructura académica–administrativa parece haberse alterado para alinearse con la perspectiva de la EBC; por tanto podemos concluir que el núcleo duro de lo que se hace en el aula y en el currículo permanece intacto. Finalmente, llama la atención a que de acuerdo con lo reportado sobre cómo se esta aplicando esta modalidad educativa, ella se centre en el saber hacer descuidando el saber y el saber ser.

### Evaluación desde la perspectiva de los actores curriculares

El currículo concebido como un proyecto de formación se ve mediatizado por la actuación de los actores curriculares (básicamente profesores y alumnos), quienes traducen el contenido de ese proyecto a partir de su experiencia, su formación profesional, expectativas y en función del contexto socio–cultural en el que se desenvuelven. Como en este libro hay un capítulo dedicado al papel de los actores, en este apartado nos referiremos únicamente a los aspectos evaluativos, ya que al evaluar un currículo resulta fundamental conocer los pensamientos y representaciones que estos actores tienen de dicho proceso. En este sentido, encontramos que Croda (2009) evaluó un programa de maestría desde la perspectiva de los estudiantes y profesores para identificar los factores que en su opinión se asocian a la calidad académica. Algunos de los factores que encontró tuvieron impacto en la formación del estudiante fueron: el modelo educativo centrado en el estudiante y con un enfoque constructivista; el reconocimiento del docente como un elemento importante del proceso; la formación basada en competencias; las estrategias de enseñanza orientadas al desempeño, contextualizadas y relacionadas con problemas reales; la evaluación basada en desempeños y las prácticas con retroalimentación. También las acciones institucionales orientadas al seguimiento de la trayectoria académica y el dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes para que permanezcan, se gradúen y titulen, así como realizar evaluaciones con base en una reflexión sistemática que permitan mejorar los procesos.

La evaluación curricular entendida como un proceso de mejora constante requiere de una oportuna y valiosa retroalimentación por parte de los participantes, pues son los actores, dada su posición privilegiada, quienes a partir de sus prácticas, experiencias y percepciones del proceso formativo pueden aportar información útil para la mejora continua del programa evaluado. En este sentido recuperamos el estudio de Juárez y Fernández (2009), quienes evaluaron

el plan de estudios de la licenciatura en telesecundaria desde la perspectiva de los egresados, para lo cual encuestaron a las últimas tres generaciones. Entre sus principales resultados señalan que 70% de los egresados declaró que el plan de estudios de 1999 no es pertinente, porque no logra satisfacer las demandas de las telesecundarias, 80% sugirió que se debe ampliar de 4 a 6 horas a la semana las materias de Español y Matemáticas. Una de las fortalezas reportadas por los egresados es que los alumnos desde el inicio acuden a prácticas escolares. Ésta es una investigación bien fundamentada y los resultados fueron muy concretos así como las sugerencias.

Para terminar con el tema de la evaluación curricular, se encontraron diversos estudios que presentan confusiones conceptuales o bien que pretendieron abarcar mucho, mezclando distintos conceptos pero sin aportar datos concretos, o sin sustentar plenamente su propuesta de modelo curricular (Ibarra, Díaz y Gilio, 2008). Otro ejemplo de estas inconsistencias es el estudio de Contreras, Martínez y Leal (2010), el cual si bien presenta un planteamiento adecuado, sus resultados no son concluyentes y la información presentada es poco clara.

### *Implicaciones curriculares de las pruebas masivas*

El empleo de pruebas o exámenes a gran escala para evaluar la calidad de la educación en nuestro país es una práctica que ha cobrado fuerza en las dos últimas décadas, algunas veces las pruebas tienen un alcance nacional y otras veces su influencia está restringida a cierta zona o región del país, un ejemplo de este último tipo es el estudio realizado por Aragón y Mexía (2009), dirigido por el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (ieees), cuyo propósito fue diseñar, estandarizar, validar y aplicar una prueba de evaluación en el nivel medio superior para conocer los alcances de los objetivos, los factores que intervienen en la educación y la calidad de la enseñanza. También se identificaron dos documentos que aluden al empleo de exámenes específicos cuya influencia en el currículo escolar es notoria, el primer caso (López, Pech y Rosales, 2009) está referido a los estudiantes, se trata del EXANI II, examen diseñado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval) con fines de selección de estudiantes de nuevo ingreso (examen de selección, desempeño y riesgo escolar en los estudiantes de la universidad); el segundo caso atañe a los profesores y se refiere a la prueba TALIS (Backoff, 2011), que se aplica en 24

países, cuyo propósito es saber si los maestros están preparados para los retos de hoy, la calidad de la enseñanza, los apoyos con que cuentan y el impacto que tiene su trabajo. Encontró que los docentes se muestran en favor del constructivismo, conciben al maestro como un facilitador y no un transmisor directo del conocimiento.

Las críticas que se hacen a este tipo de pruebas son varias las cuales van desde su construcción que valora conocimientos superficiales, problemas con respecto a la validez de lo que miden, como es el caso de la prueba Enlace (Padilla, 2010), hasta los que destacan que el riesgo mayor de ellas es que la enseñanza se centre en capacitar a los alumnos para responderlas, convirtiendo así a la evaluación en un fin en sí misma y no en un medio como debiera ser; esto puede tener efectos perversos en la educación y distorsionar su función (Carlos, 2010a).

A modo de conclusión de esta subcategoría, diremos que es evidente que con la creación del Ceneval y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en las dos últimas décadas, así como la aplicación de exámenes internacionales (PISA, TIMSS), las pruebas han ido ganando terreno en el sistema educativo mexicano, de modo que en el período 2002-2012 hemos sido testigos del poder que estos instrumentos de evaluación tienen para influir y moldear de forma significativa el currículo en la práctica. Dada la importancia que el sistema educativo y la sociedad le otorgan a los resultados de estas pruebas, los centros escolares parecen cada vez más preocupados por salir airoso de esta exigencia, así, los esfuerzos de los profesores parecen estar orientados a entrenar a los estudiantes para responder bien estas pruebas, las cuales —excepto las pruebas internacionales— generalmente miden su capacidad de retentiva para evocar o recordar información, restringiendo así los alcances de un proyecto curricular con objetivos formativos de mayor envergadura. Si la evaluación es precaria o mide lo elemental y ella es un reflejo de cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, es previsible que las escuelas estén operando con un currículo estrecho y empobrecido.

### *Procesos de acreditación y certificación*

La acreditación y la certificación son funciones que ha cobrado especial relevancia en la última década en nuestro país, la mayoría de las instituciones de educación media superior y superior busca que sus programas educativos sean

acreditados por organismos nacionales o internacionales, requisito necesario para que su calidad sea públicamente reconocida. Pese al notable crecimiento que ha tenido la acreditación de programas todavía no se cumple lo planteado por Vargas (2009), en el sentido de que la evaluación curricular haya sido desplazada por aquella, al menos en este recuento de trabajos realizados durante el periodo 2002-2012, sigue habiendo un predominio de la evaluación curricular, como ha venido ocurriendo desde la década de 1980 del siglo pasado. Aunque es previsible que tanto la acreditación como la certificación paulatinamente vayan ganando terreno a la evaluación curricular, eso va a depender de las tendencias que surjan en los próximos años y de los intereses que entren en juego, pero en este momento todavía no.

Se reconoce que someter el desempeño de una institución educativa al escudriño de organismos externos tiene la ventaja de avalar y corregir lo que se hace, evitando que ellas mismas se vuelvan autoreferenciales para valorar su calidad. También que, ante el creciente y desordenado crecimiento de instituciones de educación superior sobre todo privadas, urge que alguien verifique que cumplen con los requerimientos que toda institución educativa debe tener y esto pudiera usarse igualmente como un elemento de prestigio.

Dicho lo anterior, igualmente hay preocupaciones importantes, como la planteada por algunos investigadores en el sentido de ser críticos sobre la fiabilidad y adecuación de los indicadores empleados para juzgar la calidad de las instituciones educativas, ya que cumplir con indicadores no es sinónimo de calidad, es decir, la calidad no se puede restringir a cubrir con ciertos indicadores, ella es algo mucho más amplio y complejo.

En este contexto, se identificó un conjunto de textos que, desde una perspectiva amplia, comprenden a la institución en su conjunto y aluden al tema de la acreditación. El primer trabajo corresponde a libro de la autoría de Díaz-Barriga, Barrón y Díaz-Barriga Arceo (2009) ubicado en el nivel de educación superior. En la primera parte se hace una revisión del surgimiento en los Estados Unidos de América de las prácticas de acreditación, esta información resulta valiosa para quienes se ocupan de dichas tareas en el país, toda vez que les permite comprender cómo surge y se institucionaliza esta práctica en otros contextos, este contraste seguramente enriquecerá su perspectiva del tema. Los investigadores aplicaron entrevistas para conocer las percepciones que tienen los académicos, responsables de programas y autoridades sobre los programas de evaluación y acreditación en las universidades públicas del país. A partir de lo investigado, los autores afirman

que la implementación de estos programas de evaluación y acreditación ha afectado la dinámica de las instituciones, lo que ha ocasionado la reestructuración organizativa, la remodelación e innovación de su infraestructura, un mayor cuidado en la planeación y gestión de los ámbitos académico-administrativos, la cual se ha hecho siguiendo los criterios y sugerencias de los organismos acreditadores. Tales cambios también han incidido en la reestructuración de los planes y programas de estudio de las diversas disciplinas, así como en las prácticas y las expectativas de los docentes y de los alumnos, pues se percibe que pertenecer a un programa acreditado, significa un mayor reconocimiento y prestigio social. Igualmente, los autores afirman que la emergencia e importancia de los organismos evaluadores responde a diversas intencionalidades, entre las que destacan, por un lado, la preocupación del Estado por el mejoramiento, la pertinencia y la eficacia de la educación y, por otro, la regulación presupuestal y el poder político. Concluyen que la evaluación tal como se ha aplicado es convulsiva, genera mucha información que no se usa ya que no hay retroalimentación a los involucrados, se ha distorsionado su función al vincularla con el financiamiento y consideran que aún no es un campo de conocimiento sino “un ámbito practicante que se consagra a sí misma gracias a múltiples indicadores” (2009: 225).

El segundo trabajo se sitúa en educación media superior y es de la autoría de Vega, Espinosa y Naime (2010). El documento se refiere a la calidad educativa y la pertinencia del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuyo objetivo consistió en describir las etapas para ser acreditados por la CONPES para conseguir pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato, pero el trabajo se limitó a seguir los lineamientos de este organismo sin agregar algo propio.

Rueda y Victorino (2009) analizaron los procesos de acreditación de los programas académicos de diferentes licenciaturas de la Universidad Autónoma Chapingo, con el fin de reconocer tanto las fortalezas como las debilidades de dichos procesos.

El trabajo de Mendoza (2003) valoró desde una perspectiva amplia las experiencias de los procesos de acreditación y certificación en las instituciones de educación superior mexicana. Señala que la acreditación se confunde con la evaluación y no se distinguen ambos conceptos, hecho que coincide con lo expresado por Díaz-Barriga (2006b). El autor destaca que los resultados de las evaluaciones están poco articulados con la toma de decisiones; indica que hay desvinculación entre los diversos procesos de evaluación, acreditación y certificación. Una alta proporción de universidades han cumplido las recomenda-

ciones de los organismos acreditadores, lo que ha costado trabajo realizar es mejorar la infraestructura o cambiar la normatividad institucional, igual que lo expresado por Díaz-Barriga, Barrón y Díaz-Barriga Arceo (2009) consideran inadecuado ligar innovación con financiamiento por su efecto distorsionador.

En un sentido opuesto a estos autores se pronuncia Rubio (2007) quien resalta las ventajas de la acreditación, luego de analizar la forma como se ha realizado en México, destaca que ha superado inercias y obstáculos, dice que ha contribuido a superar la inequidad en las instituciones de educación superior. Reconoce, no obstante, que todavía queda mucho camino por recorrer para generalizar la evaluación externa, por lo que propone que ella sea obligatoria y que sus resultados se den a conocer a la opinión pública.

Otra investigación realizada por Carlos (2010b), propone usar como criterios para valorar el proceso de enseñanza–aprendizaje lo que se conoce como las buenas prácticas de enseñanza, y así comparar la manera como los buenos docentes realizan su enseñanza y que esas formas sean utilizadas como criterios por los organismos acreditadores, de hacerlo se dotarán de parámetros didácticos para no quedarse en verificar el cumplimiento de indicadores estáticos, reduccionistas y simplistas o que el criterio principal para acreditar a una institución educativa sea la proporción de sus docentes que tienen un certificado (como por ejemplo Profordems), sin demostrar que tal certificado sirvió para mejorar su práctica docente.

Hay estudiosos que apoyan la acreditación, como es el caso de Rodríguez, Romero y Romero (2010) pues consideran que es benéfica porque contribuye a la integración interinstitucional, estimula el compromiso de ofrecer mejor educación y elevar el prestigio de la institución. Piensan que la acreditación sólo tiene sentido si apoya el proceso de mejora de las instituciones educativas, ya que para ellos la evaluación y acreditación son procesos complementarios. Describen la experiencia que tuvieron en la UABJT, para lo cual valoraron 271 indicadores de: normatividad institucional, planeación y evaluación institucional, alumnado, profesorado, fortalecimiento, equipamiento, resultados educativos y producción académica. No obstante se quedan en la descripción del proceso porque no presentan datos.

Existen trabajos que describen experiencias de acreditación de programas específicos como el de licenciatura en geografía en una universidad pública estatal, de Reyes, Carreto y Pérez (2010), que en uno de sus resultados propones aplicar un programa de tutoría. Otro ejemplo, es uno cuya finalidad fue descri-

bir una experiencia concreta del proceso de acreditación de la licenciatura en ciencias de la educación, de Rodríguez, Romero y Romero (2009) y la de Cotera, Soberanes y Pacheco (2010) para la carrera de contaduría.

Por último, en este apartado tenemos una tesis de maestría en lingüística aplicada realizada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, de Suárez (2008). Este lo incorporamos por ser una experiencia interesante de un proceso de certificación. Entre los objetivos de esta investigación estuvo analizar el funcionamiento institucional de la certificación de la lectura en portugués como lengua extranjera y verificar si la forma de evaluarla es la más adecuada. Para lo cual aplicó entrevistas a profundidad y revisó diferentes tipos de documentos. A partir de los resultados obtenidos, hace una severa crítica a la manera como se certifica la comprensión de lectura en portugués en el CELE, ya que la autora afirma que se le concibe como un conjunto de habilidades y no como un proceso interactivo, por lo cual pone en duda que el examen permita hacer inferencias sobre el proceso lector de los sustentantes, si acaso apenas para juzgar aisladamente su capacidad para reconocer información presumiblemente invariable. La lectura no es medible dada su complejidad; los test no dan cuenta de ella como proceso ni su comprensión, entendida como el producto de éste; tampoco informan de manera precisa sobre el uso de estrategias, ni acerca de la capacidad metacognitiva, las actitudes e intereses del sujeto ni de sus procesos interpretativos. Sin duda, es necesario repensar la relación entre la lectura como constructo y las técnicas de evaluación de ésta. Debe quedar claro que la técnica de evaluación empleada para instrumentar un constructo debe ser fiel a su naturaleza. No es suficiente adoptar una concepción compleja de la lectura, si emplearemos una manera simple para evaluarla como es el caso los *test*. La incompatibilidad entre el paradigma desde el cual definimos la lectura y el paradigma desde el cual la evaluamos desemboca siempre en la simplificación del proceso lector. La lectura, entendida como proceso de construcción de significado e incluso la comprensión, concebida como un producto individual, exigen una metodología de evaluación cualitativa, capaz de retratar la complejidad de las operaciones que realiza el sujeto lector. Aunque esta investigación fue sobre tema muy concreto como es la valoración de la comprensión lectora, lo que concluye tiene repercusiones sobre la evaluación en general y es el reto que tiene de poder valorar adecuadamente y asumiendo en toda su complejidad el objeto de evaluación.

En resumen, diremos que la acreditación es una función de la evaluación que se ha ido desarrollando y expandiendo en nuestro sistema educativo en la medida que la evaluación misma avanza y se consolida como campo de investigación e intervención. Durante el periodo 2002-2012 se han llevado a cabo numerosas acreditaciones de programas académicos en prácticamente todas las instituciones de educación superior públicas del país. En esta sección hemos mencionado sólo algunos casos, a manera de ejemplo, que dan cuenta del tipo de prácticas de acreditación. Los trabajos analizados incluyeron desde perspectivas teóricas amplias de la evaluación y la acreditación, hasta experiencias concretas de ellas abarcando distintas dimensiones (toda una institución, una facultad o unidad académica, una sola carrera, etcétera). Algunos estudios sólo dan cuenta de cómo se llevó a cabo este proceso, mientras que otros van más allá y ofrecen algunas recomendaciones para su mejora; también hay los que buscan hacer una especie de balance de ella, señalando sus fortalezas y debilidades. Hay posturas divergentes, algunos critican a la acreditación y dudan de su utilidad; otros, en cambio, están de acuerdo con ella y la consideran beneficiosa y pugnan por su generalización a otros niveles educativos.

La acreditación de programas educativos está estrechamente relacionada con la calidad de la educación, con base en una serie de indicadores previamente definidos se valora la calidad de los programas que se ofertan, desde luego este proceso tiene implicaciones en la vida y funcionamiento de las instituciones evaluadas. En distintas ocasiones se ha cuestionado hasta qué punto el hecho de que los programas educativos cumplan con ciertos indicadores y obtengan una acreditación favorable, se puede afirmar que tienen calidad, pues es claro que indicadores no es sinónimo de calidad educativa. Con el paso del tiempo parece que el proceso de acreditación se ha flexibilizado de modo que hoy en día prácticamente todas las IES públicas del país cuentan con la mayor parte de sus programas de licenciatura evaluados y acreditados (algunas tienen la totalidad de sus programas acreditados), lo que significa que son entonces programas de calidad. De tomar estos datos como ciertos, se podría afirmar que todas las IES del país ofertan programas académicos con igual calidad, lo cual sabemos que es inexacto, de acuerdo con el tipo de egresados de sus instituciones. De lo revisado, el de Suárez (2008) fue el único trabajo recopilado sobre los procesos de certificación, es un documento interesante y valioso porque desentraña las limitaciones para la certificación de la lectura en una lengua extranjera (en este caso el portugués) empleando solamente test o pruebas estandarizadas. Como colofón fue notorio, luego de analizar los docu-

mentos producidos sobre este tema, que hay tanto detractores como partidarios, unos resaltan sus desventajas y limitaciones y otros puntualizan su contribución a mejorar la calidad y equidad educativas.

### *Fundamentos teóricos de la evaluación y el currículo*

La evaluación y el currículo son dos componentes que están estrechamente imbricados, se identifica a la evaluación como un elemento fundamental del currículo. En este apartado se ubica una serie de trabajos teóricos que aluden a una relación directa entre estos dos ámbitos que en su dinámica se ven afectados mutuamente, tal es el caso del artículo de Moreno (2010b), que desde una perspectiva crítica aborda el currículo por competencias en el contexto de la educación superior mexicana. En el texto se señala que aunque es prematuro para hacer un balance acerca de los resultados, es previsible que tanto afán de cambio no logre una verdadera reforma de la enseñanza universitaria, a juzgar por la confusión que existe entre el profesorado acerca del significado de las competencias, cómo promoverlas en los alumnos y cómo evaluarlas.

Por otra parte, en México formalmente tenemos más de dos décadas llevando a cabo procesos de evaluación de la educación superior y hasta ahora no se ha realizado una metaevaluación de estas experiencias para conocer su utilidad y valor, o revisar críticamente las herramientas teórico-metodológicas con las que se realiza. Como hemos venido señalando, la evaluación no tiene un valor por sí misma y no necesariamente su práctica convulsiva conduce a la mejora y a la calidad educativa, a veces puede tener efectos perversos que son contrarios a lo esperado. Precisamente encontramos un documento de Santos y Moreno (2004) que plantea el debate acerca de la necesidad de la metaevaluación (evaluación de la evaluación) y sus implicaciones en el currículo escolar. En el artículo se advierte de la complejidad semántica de los conceptos empleados en el ámbito de la educación, lo que en ocasiones da lugar a la ambigüedad y la confusión, es lo que ocurre con el término evaluación, entre cuyos significados están: medición de resultados realizada mediante pruebas estandarizadas o masivas, o el resultado de la acreditación, el análisis de procesos, a la investigación en la acción, etcétera. No digamos nada de las aplicaciones, utilidades, usos y abusos que se llevan a cabo con ella. Su polisemia se multiplica hasta el infinito cuando pretendemos llegar a sus dimensiones más profundas. Si eso sucede

con los conceptos, advierten los autores, ¿qué no pasará con los procesos que incluyen muchos de ellos? Cuando hablamos de evaluación hemos de precisar de qué evaluación se trata, la perspectiva teórica–metodológica de la que se parte, a qué llamamos programa, qué es mejora de la práctica, qué entendemos por valores en la acción educativa, etcétera. De no hacerlo así y explicitar estas dimensiones, señalan los autores, correremos el riesgo de estar hablando de fenómenos y procesos que en nada se relacionan con lo que otros piensan sobre ellos.

Otro texto que hace una contribución al debate teórico de esta subcategoría corresponde a Moreno (2010b), el cual tiene como objetivo analizar y contextualizar las dimensiones de la evaluación del aprendizaje en la educación media superior y superior. Entre los puntos centrales del artículo destaca el planteamiento de que la evaluación ha tenido beneficios pero también ha generado una serie de prácticas perniciosas para la educación.

También se menciona que fijar estándares es una labor difícil porque no resulta sencillo establecer acuerdos; se enfatiza la necesidad de crear buenas evaluaciones y dejar de emplear la evaluación como un instrumento para producir temor y ansiedad en los evaluados. Se critica el predominio de prácticas de evaluación que generan mayor desigualdad, al tiempo que refuerzan la fiscalización y el control de los alumnos. En este contexto la evaluación parece responder más a necesidades administrativas que académicas, pone énfasis en lo formal dejando de lado lo pedagógico, fomenta el individualismo, tiene criterios poco claros, los parámetros no se validan ni contrastan, sus informes son deficientes y se emplea para otorgar premios y sanciones.

Por último, identificamos un trabajo empírico que presenta resultados de una investigación cualitativa que aborda la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior, de Moreno (2009b). El documento contiene algunos de los aportes teóricos más recientes en el campo de la evaluación y presenta los resultados de una investigación que se llevó a cabo en una universidad pública mexicana, realizada con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. Los casos estuvieron representados por las carreras de Derecho y Ciencias de la educación, en el citado documento sólo se trata el caso de la primera. Algunos de los principales hallazgos revelan la brecha entre los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado que siguen asentadas en un modelo tradicional: el profesor como protagonista, el examen escrito como técnica privilegiada, evaluaciones sumativas o finales, etcétera. Hecho que coincide con varios de los trabajos presentadas en este capítulo sobre

todo el referido a la evaluación de competencias. Las implicaciones que tiene para el currículo el empleo de estas prácticas de evaluación estrechas parecen evidentes, sobre todo si consideramos que sólo aquello que se acredita es considerado por el alumno y los padres de familia como lo único importante y a lo que dedica sus esfuerzos.

### *Evaluación de tutorías*

Este es uno de los temas novedosos del periodo analizado y en el capítulo de innovaciones curriculares se trató también este tema. La tutoría como una estrategia nacional es impulsada por la ANUIES a finales del siglo pasado, fue concebida como un sistema para evitar la deserción de los estudiantes e incrementar la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior (IES). Se reconoció en aquel momento que existía una baja eficiencia terminal en las IES en el país, resultado de problemas de deserción, reprobación y de baja titulación. El programa institucional de tutorías intenta orientar y dar seguimiento a los estudiantes en cuanto a su desarrollo académico, social y personal. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se establece que la tutoría es fundamental para elevar la calidad educativa en México, por ello es considerada como un elemento importante en los *curricula* de educación superior.

En esta categoría ubicamos un trabajo; se trata de la evaluación de un programa de tutorías en educación superior (Cárdenas y Cisneros, 2009). El propósito consistió en determinar si el Programa de Tutoría (Protu) de la División Industrial de una universidad tecnológica estaba contribuyendo en la disminución de la deserción y el rezago, igualmente si facilitaba el avance de los estudiantes en su trayectoria escolar. Para la evaluación del Protu, se empleó un diseño mixto dominante–menos dominante y, para la obtención de datos se utilizaron técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Las cuales se aplicaron a tutores, administradores y alumnos regulares del tercer y cuarto cuatrimestre. Los tutores y administradores coinciden en que el programa es importante, para conocer a los estudiantes y llevar un control de su trayectoria académica. Entre los resultados de la evaluación destacan los siguientes: los estudiantes recurren a su tutor por asuntos académicos en 76%; de ellos, 62% se siente a gusto, están conformes tanto con el programa como con los tutores; 88% de los sujetos consideró que los tutores deben visitar a sus grupos para estar al tanto y que deben centrarse en

lo académico y no en lo personal; 89% de los alumnos indica que el tutor debe ofrecer apoyos externos como atención psicológica e ingreso a la bolsa de trabajo; un porcentaje mínimo (2%) de los estudiantes opinó que no aportó ningún beneficio o que no le interesa. Se sugiere continuar la investigación verificando en qué medida el Protu realmente cumple con sus objetivos, ya que se considera que las opiniones encontradas no son suficientes para aclarar este punto. En este estudio se evalúa un programa de tutorías desde la perspectiva de los actores (alumnos, tutores y administradores), pero no se indagan los resultados “reales” de dicho programa, así como tampoco se explican sus características. A pesar de todo, los datos fueron obtenidos con rigor y resulta interesante que los evaluadores hay considerado la opinión de aquellos que experimentan el programa.

### *Evaluación de proyectos y programas*

En esta temática vamos a analizar los documentos que se derivan de procesos de evaluación de proyectos o programas institucionales, en este caso concreto, se trata de tres programas educativos federales de amplio alcance y uno realizado en una entidad federativa; de ahí la importancia de conocer los resultados de su evaluación para saber si se han cumplido los objetivos propuestos y cuál ha sido el impacto después de su implementación. Estos programas fueron hechos a solicitud de una autoridad educativa tanto federal como la SEP o un gobierno estatal como fue el caso de Chihuahua.

El primer documento es el *Informe Final del Análisis de Indicadores del programa que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe): Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica* y fue elaborado por González *et al.* (2008). Se trata de analizar y verificar la concordancia entre la matriz 084 de indicadores del programa con los lineamientos emitidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la Secretaría de la Función Pública (SFP), el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) y el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) para la operación y gestión de los programas federales. La evaluación tuvo como finalidad ofrecer recomendaciones que permitan retroalimentar el diseño y la gestión del programa para mejorar su desempeño. Se realizó una investigación mediante trabajo de gabinete, con base en la metodología del “marco lógico”, a partir de la información de las Reglas de Operación

del Programa, así como de la matriz de indicadores presentada por el Conafe ante la SHCP. El informe presenta los resultados de la investigación correspondientes a la primera etapa de la evaluación del programa. El análisis incluye la identificación de las inconsistencias en la redacción del resumen narrativo, de los supuestos; así como en la claridad, economía, pertinencia y control de los indicadores. Los autores del informe no formulan críticas, se limitan a describir los resultados y a dar sugerencias. Los principales problemas se relacionan con la claridad en la redacción del resumen narrativo, selección de supuestos externos y la pertinencia de los indicadores seleccionados. Los supuestos requieren algunos ajustes menores en la redacción y la omisión de aquellos que tienen una alta probabilidad de ocurrencia o no son externos. La principal debilidad de los indicadores de nivel de fin y propósito, es que se apoyan en la medición de logro de la prueba Enlace, esto provoca que no sean claros, ya que no distinguen entre los niveles de educación básica que se analizan (primaria y secundaria) ni las áreas de conocimiento evaluadas (español y matemáticas). En el caso de los indicadores de actividades, la matriz sólo muestra indicadores de eficacia. Algunas de las sugerencias más importantes son: a) los supuestos requieren ajustes menores en la redacción y la omisión de aquellos con alta probabilidad de ocurrencia o que no son externos; b) en los indicadores de fin y de propósito, las mediciones de aprovechamiento según los resultados de Enlace podrían desagregarse por nivel y asignatura para evitar sesgos; c) considerar para la mayoría de los indicadores de actividad, la inclusión de mediciones de eficiencia que reflejen costos de las actividades de capacitación, de inmuebles y materiales; d) clasificar como actividades el porcentaje de las acciones de capacitación y como componentes, el porcentaje de personas capacitadas. Asimismo, se propone una nueva matriz de indicadores para el programa. Se trata de un artículo que presenta los resultados del análisis de un programa, se hace hincapié en las debilidades del programa y las sugerencias que presentan son principalmente correcciones de redacción. En general, sólo se analizaron los componentes del programa y no sus resultados.

El segundo proyecto es el *Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)* y fue hecho por Castillo y Hiruma (2008). Su objetivo es regular los servicios de formación continua para que todos los profesores accedan a una formación permanente y de alta calidad que responda a las necesidades de los alumnos de educación básica. La evaluación fue realizada mediante trabajo de gabinete, apoyándose con entrevistas y reuniones entre el personal responsable del Pronap y el equipo

evaluador de la Flacso. Un recuento histórico del programa señala que en el año 2004 transitó hacia un nuevo modelo de formación de los maestros como resultado de la política educativa centrada en la escuela. En su evolución se observan tres etapas: su origen, la institucionalización de la descentralización de servicios de formación continua y a partir del 2007 comienza la transición a un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional que permita regular con eficacia y eficiencia los servicios de formación continua. En la tercera etapa se enfatiza “que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes”; es posible que se plantee el cambio de “mayor” a “mejor” formación. El Pronap, si bien registra avances cualitativos en su diseño, éstos no han sido acompañados de una estrategia de monitoreo, seguimiento y evaluación que permita conocer con certeza la efectividad de dichos avances y su impacto en función del fin del Programa para la toma de decisiones oportunas y pertinentes. Una de las tareas pendientes del Pronap es la necesidad de generar mecanismos institucionalizados para que operen con mayor articulación los Centros de Maestros. Otra de las tareas pendientes a corto plazo es la definición de su población objetivo, para evitar una oferta numerosa y dispersa y así poder focalizarla en quienes más la necesitan. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: a) la integración de 32 instancias estatales responsables de los servicios de formación continua; b) la instalación de 574 Centros de Maestros; c) la cobertura de casi 100% de formación continua; d) el diseño 539 programas nacionales de estudios, con la participación de instituciones educativas gubernamentales, sin conocer con certeza su pertinencia en función de las necesidades de formación de los docentes y los estudiantes de educación básica; e) baja participación en la solicitud y f) diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE). Se recomienda intervenir en el marco normativo, la gestión y organización y la estrategia de evaluación integral, de las siguientes maneras: 1) diseñar una normatividad que defina claramente las responsabilidades de todos los participantes en la formación continua y que regule las acciones para el cumplimiento de los objetivos y finalidad del Programa; 2) definir y establecer las funciones de la asesoría y el papel de los asesores el marco del SAAE; 3) definir la articulación operativa entre el Pronap y las necesidades de formación que demandan otros programas estratégicos para evitar duplicidad de recursos y de esfuerzos; 4) reflexionar sobre la construcción de un nuevo sistema de incentivos para docentes en función del desempeño de su grupo y para directivos vinculados con el desempeño del

centro escolar, ambos tomando en cuenta los resultados de la prueba Enlace y 5) diseñar una estrategia de evaluación integral, sistemática y de mediano plazo para monitorear y dar seguimiento a las acciones del Pronap.

Lo revisado fue un informe general que presenta las características, logros y debilidades del Pronap, también proporcionan varias sugerencias para mejorarlo, abarcando desde su diseño hasta su evaluación. Los resultados son muy generales y parecen algo superficiales en el caso del diseño (tal vez en el documento más extenso vengan mejor explicados).

El tercer proyecto analizado fue realizado por Brambila *et al.* (2008) y se titula la *Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Éste tuvo como propósito dar a conocer los resultados de la evaluación en materia de diseño y consistencia y resultados del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim). Este programa tiene como objetivo promover la atención educativa intercultural de preescolar y primaria a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, mediante la coordinación de esfuerzos interinstitucionales. Lo anterior se pretende alcanzar con la operación, seguimiento, evaluación y ajuste permanentes de un modelo educativo que asegure equidad en la cobertura y en la calidad del servicio a las hijas y los hijos, entre los 3 y 14 años, de familias jornaleras agrícolas, migrantes y asentadas, mestizas e indígenas.

Cada entidad federativa diseña su propia estrategia de operación teniendo en cuenta los objetivos y metas del Programa y sus Reglas de Operación, a su vez mantienen una constante interacción con las autoridades educativas de sus estados y con la coordinación nacional del programa. De los grupos sociales que mayores dificultades presentan para una adecuada atención educativa son los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Los recursos presupuestarios asignados al Pronim son insignificantes si se toma en cuenta la magnitud de las necesidades educativas de la población atendida; por ello es necesario que se incremente de manera importante su presupuesto. A nuestro juicio el programa tiene ya una estructura, ha conseguido operar en todas las entidades que tienen núcleos importantes de jornaleros agrícolas; posee un modelo intercultural que, aunque tiene que ser mejorado y ampliarse para los tres ciclos de la educación básica, constituye la modalidad adecuada para atender las necesidades educativas de este grupo, el cual en una alta proporción pertenece a grupos indígenas. Por eso sería conveniente invertir mayores recursos en él, atender ciertos problemas críticos señalados en la evaluación a fin de que un mayor flujo de recursos se tra-

duzca efectivamente en mejoras sustantivas para la atención de esta población que tanto lo necesita. En la evaluación del diseño se encuentra que: a) hay una relación lógica entre sus propósitos y fines con los objetivos nacionales del PND (2006-2012); b) el programa tiene bien definido su propósito, su razón de ser está justificada; c) el análisis de la matriz de marco dio lugar a su reelaboración, siendo la crítica más importante la necesidad y suficiencia de los componentes para el logro del propósito; d) los componentes no reflejan adecuadamente estas dimensiones de la acción del programa, se da una propuesta para cambiarlos; e) a pesar de que el Conafe y el Pronim atienden al mismo tipo de población, se señala que no existe duplicidad.

Los puntos más destacados de la evaluación en materia de consistencia y resultados señalan: 1) la planeación a corto plazo está bien estructurada, pero a mediano plazo sólo se encuentra delineada; 2) participan en el programa todas las entidades que tienen núcleos importantes de población jornalera, no obstante su matrícula es sumamente reducida en relación con la población potencial; 3) se prevé que si los escasos recursos humanos y financieros del Pronim se distribuyen en los tres niveles educativos, disminuirá su eficacia; 4) el trabajo que desarrolla el programa no rinde los frutos que debiera por problemas de control escolar así como de acreditación y certificación de los estudios que se realizan en sus centros, y 5) se sugiere resolver errores que persisten en la forma en que las figuras docentes y coordinaciones estatales registran los datos escolares, así como concluir los acuerdos y mejorar la coordinación requerida para asegurar que se acrediten y certifiquen los estudios realizados.

Finalmente en un estudio para evaluar el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) en el estado de Chihuahua () Loera, A. Cazares, O. (2005), donde encuestaron a 170 972 alumnos durante cuatro ciclos escolares y cuyos resultados se compararon con un grupo control —que no estaba en el PEC— compuesto por 24 232 estudiantes, los autores llegaron a las siguientes conclusiones:

Consideramos que los resultados en general dan cuenta de la ausencia de impacto del programa en los niveles de aprendizaje de los alumnos ya que el programa carece de acciones que incidan sobre los factores que mejor predicen el éxito académico (2005: 40).

Entre los factores encontrados que guardan mayor relación con el aprovechamiento escolar destacan: dar mayor seguridad en las escuelas, incrementar el

apoyo de los padres de familia para motivar al alumno en su aprendizaje y resaltar la importancia de estudiar para el mejoramiento de su vida. Con respecto a la práctica pedagógica, esta debe crear expectativas de éxito en los estudiantes, fomentar su aprendizaje activo, favorecer la calidez en el trato con ellos y mejorar su comprensión lectora. Lo anterior lo vinculamos igualmente con lo aseverado con respecto a los procesos de acreditación que raramente toman en cuenta estos aspectos y lo anterior refuerza la crítica que hacíamos de ellos de que se quedan en los aspectos formales y no en lo sustancial del proceso educativo.

## Conclusiones

Una vez finalizada la revisión de los productos de investigación educativa que se generaron en el periodo 2002-2012, destacamos aquí algunas de las tendencias que resumen los hallazgos que caracterizan al conjunto de los trabajos recolectados.

### *Tendencias principales*

- a) *La evaluación y el currículo representan un campo amplio y diverso.* Se trata de una temática que desde hace tres décadas ha estado presente y continúa produciendo estudios e investigaciones. La revisión que hemos realizado para este estado de conocimiento confirma lo detectado en el periodo 1992-2001: se trata de un campo eminentemente práctico, que tiene como propósito principal resolver los problemas que afrontan las instituciones educativas en relación con la valoración de sus programas académicos, generalmente a solicitud expresa de la autoridad educativa para cumplir con las exigencias de la normatividad institucional. Es por tanto una actividad cotidiana y forma parte de las funciones realizadas en las instituciones educativas. La evaluación vinculada con el currículo también se realiza con propósitos teóricos e investigativos, lo cual se observa sobre todo en las tesis de posgrado en educación, que como se recordará, por su cantidad, ocupó el tercer sitio por tipo de documentos, después de las ponencias y los artículos.
- b) *La importancia de una evaluación fundamentada teórica y metodológicamente.* La evaluación bien diseñada, cumpliendo con los criterios metodológi-

cos e implementados correctamente es un requisito indispensable porque de no cumplir con lo anterior no tiene caso tomar en cuenta sus resultados. Si la evaluación es adecuadamente realizada, el reto siguiente es tomar en cuenta sus resultados para diseñar acciones que atiendan lo detectado, porque regularmente esto no sucede y ella pierde sentido si no sirve para mejorar lo evaluado. Varios de los trabajos reseñados en este capítulo muestran que los propósitos de las evaluaciones y su relación con el currículo, en términos generales, cumplen con lo que se proponen. Reconociendo lo anterior, también pugnamos porque en nuestro medio se generalice la aplicación de evaluaciones verdaderas tal como la definen Stufflebeam y Shinkfield (1987), ya que encontramos trabajos que no cumplen con los criterios metodológicos y por tanto son cuasi o pseudo evaluaciones.

- c) *Predominio de la evaluación curricular.* Una de las hipótesis planteadas al iniciar este estado de conocimiento era que el tema principal iba a ser la acreditación de programas por el auge que ha tenido en los últimos años; sin embargo, de acuerdo con los datos encontrados esto no fue así, ya que la evaluación curricular ocupó casi 55% de los trabajos, tal vez en un futuro próximo esta situación cambie pero por el momento esto no ha ocurrido. Cabría recordar que la acreditación obtuvo el tercer lugar, luego de la evaluación curricular y las implicaciones curriculares de las pruebas masivas. Notamos que desde la década de 1980 se ha mantenido constante el interés por la evaluación curricular, la cual, junto con las reflexiones teóricas sobre la evaluación, siempre han estado presentes en los tres estados de conocimientos elaborados hasta la fecha. Particularmente, de la evaluación curricular los subtemas de la verificación del logro de los propósitos curriculares, la revisión de congruencia vertical y horizontal del currículo y el seguimiento de egresados son en los que siempre hay trabajos.
- d) *Si los temas de la evaluación permanecen, los estudiosos de la evaluación no.* El campo muestra una carencia de tradición, ya que salvo algunas excepciones, no fue posible identificar grupos de investigadores consolidados o individuos que a lo largo de estos tres periodos continúen trabajando el campo, lo que posiblemente hubiera permitido profundizar ciertas líneas de investigación y refinar los aportes conceptuales y metodológicos obtenidos con anterioridad. Algunos investigadores, que en pasadas décadas se dedicaron a investigar el campo de la evaluación y el currículo, han emigrado hacia otras especialidades o bien han diversificado sus intereses

investigativos, de modo que este ámbito de trabajo es uno más pero no el principal. Consideramos que otro elemento que influye en esta situación es la movilidad que se da en este campo porque generalmente la nueva autoridad educativa trae su propio equipo de trabajo, desplazando o relegando a quienes se ocupaban del área o departamento de evaluación. Esta falta de tradición ha tenido dos efectos negativos; primero el no haberse acumulado un *corpus de conocimiento* sobre sus temáticas, los que llegan a esta área generalmente parten de cero y se van por lo “popular” o lo que tienen a la mano, por eso es tan utilizado el modelo CIPP. El otro problema, es que no se ha formado a profesionales (especialistas) de la evaluación, expertos en sus perspectivas y procedimientos, dedicados a atender las necesidades que tiene nuestro sistema educativo en esta materia. Generalmente los departamentos de evaluación están en manos de individuos que no han sido formados ni tienen experiencia en este ámbito (INEE, 2006; Moreno, 2010a) por lo que se ven obligados a improvisar, a aprender por ensayo y error, o bien, a pasar por la curva del aprendizaje en lo que lo dominan. Por eso, decimos que en el campo evaluativo se aplica perfectamente el mito de Sísifo, de subir una piedra por una colina para cuando se llega a la cima soltarla y volver a empezar. Como desafortunadamente ocurre en otros campos de nuestra vida social, en la evaluación hay muchos improvisados y, por tanto, tienen una visión limitada y simplista de ella.

Para dar un tono esperanzador que aminore lo recién descrito, también han aparecido nuevos investigadores interesados en esta área, quienes esperamos realicen valiosas contribuciones durante los próximos años siempre y cuando haya continuidad de su trabajo, esto probablemente se estimulará con la consolidación de las instituciones federales dedicadas a la evaluación.

- e) *Temas sellos de la década.* En el periodo 2002-2012 han surgido con fuerza nuevas temáticas, despuntando sobre todo la evaluación de competencias y las implicaciones curriculares de las pruebas masivas. Estas temáticas reunieron un número importante de trabajos, por lo que se les puede considerar como distintivas de la década, sin duda constituyen lo que se ha denominado *temas sellos* (Díaz-Barriga y Lugo, 2003). De lo encontrado acerca de las pruebas hay críticas por que algunas de ellas no cumplen con los criterios de confiabilidad y validez que todo instrumento debe tener, pero se alerta sobre el peligro que representa convertir a la evaluación en un fin en sí misma y no

en un medio como debiera ser. Si los resultados de la evaluación del aprovechamiento de los alumnos tiene tanta importancia para las escuelas, puede inducir a las autoridades y docentes a preparar a los alumnos para responderlas, desvirtuando así el propósito de la educación.

De la educación basada en competencias y su consiguiente evaluación, se encontraron estudios que abarcaron diferentes niveles educativos, asignaturas particulares o el currículo en su conjunto. Sus resultados evaluativos muestran que tiene el beneficio de integrar el conocimiento y de hacerlo más relevante y pertinente para el educando. Entre sus problemas destaca el escaso dominio que los actores educativos, es especial los docentes, tienen de él. Igualmente no ha variado la forma de enseñar y evaluarla porque se sigue haciendo de la manera tradicional, tampoco ha cambiado la estructura y organización curricular por lo que se duda que en realidad sigan los preceptos que este tipo de educación demanda. Finalmente, llama la atención que su aplicación ha privilegiado lo procedimental en detrimento de lo conceptual, lo actitudinal o del desarrollo de los procesos cognoscitivos superiores.

- f) *Temas emergentes.* Hay otros tópicos emergentes como la evaluación de tutorías y de proyectos o programas, los cuales muy posiblemente aumentarán en la siguiente década. Se recomienda alentarlos, ya que sus resultados debieran de ser tomados en cuenta para el diseño de políticas educativas, para el caso de los programas, o para mejorar su utilidad curricular, para el caso de las tutorías, ya que ahora son una práctica generalizada en las instituciones de educación media superior y superior.
- g) *Estrechez metodológica en los estudios evaluativos del currículo.* Se mantuvo la tendencia mostrada con anterioridad de ampliar los alcances y las perspectivas de la evaluación (Carlos, Larrauri, López y Valenzuela, 2002), que en este periodo logra su consolidación. No obstante, pervive cierta pobreza metodológica, hay poca pluralidad en los enfoques y modelos evaluativos empleados, básicamente se siguen utilizando los mismos referentes de la década de 1990, y con respecto a lo metodológico se destaca la influencia del modelo CIPP y el análisis FODA, si bien éste último no es un instrumento propiamente evaluativo sino de planeación, en varios trabajos se mencionó como parte de la evaluación. Esta escasa diversidad metodológica también fue evidente en los instrumentos, la abrumadora mayoría de los estudios emplearon cuestionarios y encuestas y, en menor medida, utilizaron el análisis de documentos. *Para muchos evaluar es aplicar instrumentos cuan-*

*titativos*. Tampoco se han refinado los tratamientos estadísticos, se sigue empleando la estadística descriptiva basada en frecuencias y porcentajes, muy pocos trabajos usaron la estadística inferencial para hacer correlaciones o regresiones.

- h) *Predominio de estudios de evaluación de corte cuantitativo*. Para reafirmar lo recién expuesto, durante el periodo 2002-2012 (igual que en los dos periodos anteriores) la evaluación cualitativa tuvo escasa presencia, fueron pocos los estudios que declararon su adscripción al paradigma cualitativo de evaluación, por tanto, son exiguas las referencias al empleo de técnicas de investigación como la observación participante o la entrevista a profundidad, quizá el desconocimiento de esta metodología y las exigentes condiciones que requiere su puesta en marcha, haya generado poco interés en los investigadores del campo, o bien el hecho de que se le asigne a la evaluación una función “inmediatista” de proveer pronto de resultados, o el valorar en demasía los resultados numéricos, que para algunos es sinónimo de cientificidad. Coherente con esta situación, no se encontró ningún trabajo que recuperara las propuestas inglesas del modelo iluminativo o el modelo democrático de evaluación. Lo anterior resulta contradictorio, sobre todo si consideramos que en nuestro medio es común encontrar críticas al paradigma cuantitativo, sin embargo, paradójicamente continúa siendo el más empleado por los investigadores y especialistas en este tema.

Por eso es posible señalar que en los años analizados hubo un estancamiento metodológico, continúan prevaleciendo las propuestas surgidas desde fines de la década de 1980 del siglo xx, hubo pocas novedades en cuanto a los enfoques y modelos para efectuar la evaluación en relación con el currículo, aunque la producción de trabajos en este campo es prolija.

- i) *Darle a la acreditación un enfoque pedagógico no administrativo* Con respecto al tema de la acreditación, el cual se ha venido consolidando sobre todo en los niveles medio superior y superior, se destaca su aportación al ofrecer una mirada externa sobre el acontecer de las instituciones educativas, lo cual evita la endogamia o la autocomplacencia; al servir como un estímulo para mantener o establecer las condiciones que favorecen la calidad educativa. Esto puede suceder si se hace de una manera honesta y no descalificatoria, sino como acompañamiento y apoyo a los integrantes de la comunidad educativa. No obstante, se resalta el riesgo que entraña (lo podría significar un retroceso para el campo) la consolidación de una visión de la

acreditación centrada en la dimensión formal y administrativa antes que en los aspectos formativos o pedagógicos, pues tal como está siendo empleada hasta ahora ella se ha enfocado básicamente a verificar el cumplimiento de determinados insumos, es generalmente binaria juzgando la presencia o ausencia de determinados indicadores, centrándose en valorar sólo los aspectos formales no los esenciales del fenómeno educativo. En esta visión, puede suceder que la acreditación se quede sólo en mero formalismo, por eso hay tantas instituciones acreditadas sin que eso se refleje en la calidad de sus egresados, atendiendo la parte estática del funcionamiento de las instituciones educativas, sin abordar toda la complejidad, profundidad, dinamismo y contradicciones que conforman la vida de cualquier organización social. Lo anterior puede provocar que la evaluación se limite a atender sólo los indicadores que los procesos de acreditación valoran y deje de lado otros elementos importantes que no se encuentran en los formatos diseñados ex profeso. En este mismo sentido, falta que los organismos acreditadores y certificadores demuestren que lo valorado por ellos es un factor clave para mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos, porque hay elementos para dudarlo.

- j) *Aportes teóricos significativos en el campo de evaluación pero también presencia de trabajos poco fundamentados.* Se identificaron trabajos novedosos y reflexivos, documentos que aunque escasos en número, significan un avance importante con respecto de la producción del periodo 1992-2001 en el que fueron poco innovadores. La mayor parte de estos materiales son ensayos o análisis críticos de un fenómeno, aspecto, funcionamiento o problema de la evaluación educativa. Estos textos se caracterizan por un adecuado manejo conceptual, con claros planteamientos, con coherencia interna, por ofrecer ideas innovadoras y sugerentes. También hubo documentos en los que el autor se limitaba a expresar su opinión acerca de una situación o problema, con poco rigor y escaso fundamento teórico, sin argumentar o probar sus afirmaciones, con un discurso disperso teóricamente y con poca claridad en las ideas. Estos trabajos no pueden considerarse ensayos sino expresiones vertidas desde ciertas posturas ideológicas individuales o de grupo. En síntesis, como tendencia general en los años estudiados aparecieron importantes y novedosas reflexiones teóricas, junto con la presencia de planteamientos poco rigurosos.

### *Agenda de investigación*

Consideramos que la agenda de investigación debe estar orientada a:

- Consolidar el desarrollo conceptual y metodológico de la evaluación, si bien este espacio recibe influencias de tendencias internacionales, es importante continuar con los esfuerzos actuales para conformar un campo teórico propio que permita explicar y comprender la situación concreta del ámbito curricular en el país.
- Seguir pugnando porque las evaluaciones se realicen con un adecuado fundamento teórico y rigor metodológico para que sus resultados sean válidos y confiables. Exigir a los estudios evaluativos el cumplimiento de estos criterios debe ser una tarea de la metaevaluación. Recordar que una evaluación mal hecha es un desperdicio de dinero y tiempo y da armas a los opositores de la tarea evaluativa.
- Realizar acciones para establecer una tradición en este campo que integre lo hecho, que destaque las problemáticas y sobre todo que ofrezca soluciones viables para mejorarla. Quizá pudiera ser una organización de profesionales interesados y expertos en esta temática, que igualmente pudiera convertirse en un referente para juzgar la calidad y ética con la que se aplica la evaluación en nuestro país. Esto ayudará a evitar a los improvisados y a que sea válida cualquier evaluación.
- Impulsar y consolidar los temas nuevos porque representan la expresión de las necesidades que el sistema está planteando a la investigación educativa, tal es el caso de la evaluación de tutorías, la evaluación de proyectos o programas, la educación basada en competencias y su evaluación.
- Ampliar el número de grupos e individuos que se dediquen profesionalmente a la tarea evaluativa, como hemos revisado urge hacerlo para incrementar su calidad y repercusión social. Es evidente que, dadas las necesidades existentes, las personas que durante el periodo anterior se desempeñaron en este campo fueron insuficientes, de ahí que en muchas instituciones educativas y dependencias gubernamentales, los responsables de los departamentos de currículo y evaluación hayan sido personal improvisado que no contaba con las competencias profesionales necesarias para cumplir satisfactoriamente con las funciones para las que fueron contratados. Esto se puede lograr ofertando nuevos programas de posgrado en

este campo o bien abriendo líneas de investigación en los programas institucionales ya existentes. También estableciendo programas de formación permanente coordinados por especialistas en el campo a los que ya están trabajando en el área.

- Mejorar o fortalecer la formación teórica y metodológica de los individuos que se dedican a la investigación del campo del currículo y la evaluación, esta sería una vía efectiva para superar el predominio de modelos cuantitativos y la existente pobreza metodológica.
- Continuar con los estudios evaluativos que van en una prometedora línea de pugnar por una propuesta curricular centrada en el aprendizaje, por formar en contextos auténticos, ofreciendo oportunamente apoyo y retroalimentación a los alumnos.
- Evaluar a los evaluadores. Llego la hora de que ante la proliferación de organismos acreditadores y certificadores, ellos sean evaluados. Es decir, deberían someter a una instancia externa lo que hacen y cómo lo hacen. Así tendrían que justificar que sus modelos evaluativos son los adecuados para lo que evalúan, que cuentan con el personal suficiente y especializado para realizar esta importante tarea, que sus procedimientos son los correctos, que sus indicadores, parámetros y criterios valoran lo esencial y crucial del fenómeno educativo, que sus instrumentos son válidos y confiables y que sus reportes y recomendaciones afectan en realidad a la calidad educativa.

### *Recomendaciones para los responsables de tomar decisiones*

- Pugnar porque lo educativo y el cómo mejorar la adquisición de los contenidos curriculares por parte de nuestros estudiantes sean el foco principal de la tarea evaluativa, dejando de lado la función fiscalizadora, administrativa, binaria, formalista, inmediatesta y descalificadora que algunos le han otorgado. No olvidar que la evaluación es un mecanismo que nos indica y valora la situación en la que se encuentra nuestra educación en sus diferentes niveles y modalidades, si se hace de manera adecuada y honesta es una importante herramienta y de un indudable valor para su mejora.
- Brindar apoyo y espacios de participación a los nuevos investigadores interesados en este ámbito, quienes se espera realicen valiosas contribuciones durante los próximos años siempre y cuando haya continuidad en su trabajo,

esto probablemente se estimulará con la creación y consolidación de instituciones federales dedicadas a la evaluación.

- Ofrecer formación, estímulo y apoyo a los docentes para que puedan afrontar las demandas de una reforma curricular. Esta sugerencia se deriva de lo que en los últimos años parece estar sucediendo con la puesta en marcha de un currículo basado en competencias, pues es evidente la falta de claridad respecto del concepto de competencias en los actores involucrados en los procesos de reforma, tampoco existe plena conciencia de las implicaciones curriculares que conlleva la adopción del enfoque de competencias en educación, varias de las propuestas elaboradas supuestamente bajo sus lineamientos difícilmente cumplen con ellos, por consiguiente no se logra percibir la imperiosa necesidad de modificar sustancialmente las actuales formas de enseñar, aprender y evaluar, para así cumplir con los requerimientos que esta propuesta educativa demanda. Por tanto, es evidente que se necesita incrementar notablemente la formación de los directivos, supervisores y maestros para que cuenten con las herramientas necesarias para aplicar un currículo con estas características.
- Reflexionar si el realizar tantas evaluaciones masivas del aprendizaje tiene algún beneficio educativo, ya que además del costo en tiempo y dinero que representan, no quedan claros sus beneficios, sobre todo cuando muchas veces sus resultados no son usados para diseñar políticas educativas que atiendan las deficiencias encontradas; mostrar continuamente que nuestra educación es deficiente sin hacer algo al respecto no va a ayudar a modificar la situación actual.
- Incorporar las buenas prácticas de enseñanza como un parámetro útil para valorar los procesos académicos y centrarse en los aspectos que inciden de manera directa en el aprendizaje de los alumnos, como son las formas activas de enseñanza, lo que implica cambios importantes en la práctica docente, así como el estímulo de la familia para la superación académica de sus hijos y una gestión escolar que provea de las condiciones y elementos para lograrlo. Quedando en un segundo término, por ejemplo, si los docentes están o no certificados o cuentan con grados de maestría y doctorado, ya que esto no incide en su capacidad docente, como está plenamente demostrado, salvo que su formación haya estado directamente orientada para potenciar esta habilidad (Darling-Hammond, 2000).



## CONCLUSIONES

Hace 20 años afirmábamos que el campo del currículo, como ámbito de investigación, se encontraba en proceso de consolidación, hoy podemos afirmar que es un ámbito consolidado en el país. Varios elementos nos permiten afirmarlo, tales como: el incremento que ha tenido en este periodo, tanto su producción cuantitativa y la calidad de los resultados de investigación, como la diversificación de temas, formas metodológicas y desarrollos conceptuales. La consolidación del campo del currículo en México lo presenta como un campo conceptual híbrido, con rasgos que emanan del debate internacional y, al mismo tiempo, con elementos que permiten identificar las construcciones conceptuales particulares desarrolladas en este periodo en el país. Aunque las investigaciones relacionadas con la educación superior siguen ocupando un lugar relevante, un poco más de 60% del material recuperado, es importante reconocer que hay un avance en el interés de indagar sobre educación básica y media superior, si comparamos la tendencia que existía en los análisis previos publicados en 1993 y en 2003. Desde el punto de vista temático además de trabajar los temas habituales referidos al currículo formal y el currículo real, se avanzó hacia nuevos senderos como visualizar el campo del currículo como un ámbito de expresión de políticas curriculares, de igual manera cobró relevancia la investigación curricular vinculada con los actores.

Sin embargo, aun cuando pudimos recuperar un número grande de trabajos que de alguna forma se relacionan con la cuestión curricular, podemos afirmar que la parte más confiable de esta recuperación se encuentra en la parte de artículos científicos. La existencia de varias bases de datos (IRESIE, Redalyc y Latindex) facilitó enormemente la tarea. Mientras en épocas anteriores había que realizar un rastreo físico de lo producido en las revistas, en este momento esta tarea se puede realizar por medios digitales.

Esta situación no se puede afirmar en el caso de otro tipo de publicación, particularmente en el caso de tesis de grado y libros. En el primer caso sólo la UNAM cuenta con una base de datos en la que se tiene acceso a todas las tesis que se han presentado, en otras instituciones se encuentran versiones digitales en CD donde se concentran las tesis y varias de ellas todavía se tienen que obtener por medio de contactos personales, conocimiento del programa o sencillamente por azar por medio de la información que se encuentra en Google. En este caso debemos reconocer que la recuperación de las tesis de grado a las que tuvo acceso el grupo que realizó este trabajo está distante de lo que se produce en el país, incluso es factible llegar a afirmar que se recuperó menos del 25% de lo que se produjo en esta línea.

Algo relativamente similar se encuentra en la recuperación de libros y capítulos de libro. En este caso encontramos una política educativa contradictoria, por una parte la que impulsa la calidad y rigor de la investigación atiende a la dictaminación de pares de estos trabajos o a la publicación en editoriales nacionales de reconocido prestigio académico. Por otra parte, las políticas que emanan del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en particular el Programa de Fortalecimiento al Profesorado (Promep) en el que se establece un modelo de organización denominado “cuerpos académicos”, el cual afecta notoriamente la producción de investigación en todas las áreas de las ciencias sociales, incluyendo claramente el tema curricular. Los criterios con los que funcionan estos programas e incluso el de apoyos de investigación del Conacyt, obligan a que los recursos que otorgan a un “cuerpo académico” o a un grupo de investigación se tengan que ejercer y comprobar en determinado periodo. Esto ha orillado a la publicación de libros, con sellos institucionales, pero que no responden a los criterios establecidos de una rigurosa evaluación de pares académicos a partir de la conformación de comités editoriales que funcionen con reglamentos sólidos. Por el contrario se realizan ediciones apresuradas, que incluso llegan a tener no sólo problemas de redacción, sino hasta errores gramaticales.

En este contexto la recuperación de la producción bibliográfica del periodo seguramente es inferior a la que se produjo en el periodo de estudio. Resulta relativamente fácil dar con los libros que se publican en editoriales de circulación nacional, en editoriales universitarias con una dinámica que les da visibilidad, pero muchísimo material producido desde los cuerpos académicos o como resultados de los proyectos de investigación del Conacyt no han sido de fácil obtención. Baste con señalar que en todas las etapas de este proceso de investigación, aun en las últimas, se tuvo acceso a nuevos materiales.

El rubro de ponencias sobresale en el periodo, si bien el COMIE mantuvo su convocatoria bianual a la realización de congresos de investigación en los que se presentaron ponencias sobre currículo, en el nivel nacional se fueron estableciendo una serie de congresos que permitieron convocar a la presentación de resultados de investigación sobre este tema. En este rubro sobresale el Congreso Internacional de Educación que se realiza bajo la convocatoria de cinco instituciones nacionales: Universidad Autónoma de Tlaxcala; UNAM, por medio del IISUE y del Posgrado de Pedagogía; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la ANUIES. Este congreso de forma bianual convoca a investigadores a presentar trabajos en torno al campo del currículo. Otros congresos sobre este tema se han presentado en otras instituciones del país. El número de ponencias en este periodo creció exponencialmente.

Varios factores contribuyeron para la elaboración de esta investigación, en primer término la disposición y compromiso de los investigadores que aceptaron participar a partir de la convocatoria que formuló el COMIE para tal efecto, la posibilidad de empleo de nuevas tecnologías, no sólo para la búsqueda de la información, a partir de las bases de datos existentes, pero también señalando la ausencia de otras bases de datos, en particular de tesis, libros y capítulos de libro que facilitarían esta tarea. Al mismo tiempo las TIC se convirtieron en un mecanismo que permitió la comunicación entre los participantes en el proyecto, lo que salvó las distancias físicas. Si bien debemos señalar también, la dificultad para estructurar un sistema de trabajo compartido en un grupo tan amplio, que es su primer proceso de trabajo en conjunto. De igual manera, se debe señalar que a diferencia de la condición de los investigadores en la realización de esta tarea, hoy se observa con más claridad varios efectos que las políticas educativas de los últimos casi 25 años van teniendo en las comunidades académicas.

Prácticamente todos los autores del estado de conocimiento tienen el grado de doctor, sin embargo, ante los criterios de compensación económica que se ha establecido para la remuneración académica (Sistema Nacional de Investigadores y Programas de Estímulos al Desempeño, además de los criterios del Promep de dedicar tiempo a la docencia, tutoría, investigación y tareas de gestión académica), los participantes en este trabajo lo enfrentaron como una tarea más de las que tienen que realizar, tuvieron que sacar tiempo de donde no lo hay, realizar este trabajo sin descuidar sus otras responsabilidades. De alguna forma se observa una saturación de actividades con las que viven los académicos en este momento si desean lograr un salario profesional digno.

Es importante reconocer un elemento que afecta la realización de esta investigación y que seguramente cobrará mayor importancia en un futuro. Los efectos de una política de internacionalización en la educación superior, política que permea los sistemas educativos mundiales, la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en particular, los diversos programas de movilidad estudiantil que ha apoyado el Banco Santander en América Latina, que van desembocando en la intención explícita en las políticas públicas de internacionalizar la educación superior. A ello hay que agregar las políticas de movilidad académica en cada institución, así como el que varios académicos hayan realizado sus estudios doctorales o estancias posdoctorales en el extranjero.

De esta manera, la producción de investigación, en este caso la producción curricular de autores que radican en México, ya no sólo circula en medios nacionales o en castellano, sino que se encuentran diversos trabajos resultados de participaciones en proyectos conjuntos con autores de otras latitudes, en este caso resalta la convocatoria que hizo Pinar a varios colegas mexicanos, como la participación en eventos internacionales con diversas ponencias. La globalización tiene una expresión específica en la investigación en educación, en un futuro será difícil discriminar entre trabajos realizados en el país y trabajos realizados fuera de él sobre el tema curricular. Pues también tenemos el otro lado de la moneda, autores que no radican en el país, que han encontrado un nicho en México para promover sus ideas y que incluso están publicando en nuestro país. Los efectos de globalización e internacionalización demandan ser objeto de estudio más adelante.

Sin embargo, no hay que confundir esta situación vinculada más al mundo de las prácticas, con lo que acontece en el plano intelectual, pues podríamos afirmar que desde que llegaron Tyler, Bloom, Mager y otros autores, se vivió una época de internacionalización del campo, quizá el rasgo más relevante del periodo que examinamos es que estamos llegando a una época de cosmopolitización de los estudios curriculares, esto es, de que autores que se encuentran en diversos países, en diversos contextos socioeconómicos, que incluso no necesariamente se conocen entre sí, están realizando desarrollos conceptuales que tienen raíces de construcción, interrogantes como punto de partida o intereses cognitivos comunes o muy cercanos. Aproximaciones conceptuales próximas y formulaciones diferenciadas serán elementos que caractericen el debate curricular en el futuro próximo.

Una vez que se realizó una primera revisión de algunos documentos obtenidos en la etapa inicial de la investigación se acordó organizar este trabajo

en cinco grandes capítulos, en estricto sentido reflejan los temas que se trabajaron en los realizados en 1993 y 2003, aunque con un cambio significativo: los proyectos curriculares vinculados con el posgrado se integraron al capítulo de innovación curricular, y se abrió un nuevo tema, relevante en el ámbito internacional, pero que se observa su presencia en la producción que se realiza en el país: las relaciones entre la política educativa y el currículo, que se materializan en políticas curriculares que buscan dar sentido a la educación en un momento particular, unas explícitas como las reformas por competencias, otras de afectación indirecta como el programa de lectura o la aplicación de exámenes a gran escala. Por otra parte, la noción práctica curricular y currículo en proceso fue enriquecida mediante una redefinición conceptual que permitió analizar las aproximaciones que se realizan desde la perspectiva de la realidad de los docentes y de los alumnos. Por su parte en el terreno de la evaluación curricular se analizó con mayor énfasis el papel que en este momento tiene la acreditación de programas y la forma en que de manera indirecta las guías y resultados de los exámenes a gran escala afectan decisiones curriculares en el nivel institucional.

Se mantuvo el interés de los académicos por desarrollar conceptualizaciones vinculadas con el currículo, tres tendencias se observan con claridad: un grupo que realiza sus desarrollos a partir del pensamiento posmarxista, poscrítico y posestructuralista, que basa parte de su argumentación en la noción de discurso de Laclau; un grupo que realiza una visión más arqueológica en sentido foucaultiano del término de algunos conceptos centrales que se emplean en el debate curricular, tales como flexibilidad, competencias e innovación; y un grupo que analiza los procesos de poder que subyacen en la dinámica curricular a partir del pensamiento de Pierre Bourdieu.

Se observa un interés por reconstruir la historia del currículo en el país. En el plano intelectual los trabajos más relevantes fueron realizados a partir de varias convocatorias que Pinar hizo a académicos mexicanos, mientras que otra línea significativa de trabajo estuvo focalizada para realizar la reconstrucción de proyectos de formación profesional que fueron surgiendo en el México posrevolucionario, destacando varios trabajos en profesiones del sector salud y otros en el mundo de las artes (danza en particular).

El estudio de las políticas curriculares es un campo emergente en México. Con respecto a la producción del periodo 2002-2012 en materia de política educativa referida a los distintos niveles que conforman el Sistema Educativo, se logró concretar tres análisis exploratorios (uno por cada nivel educativo) de

las políticas curriculares formales e implícitas que han estado vigentes en este periodo. En estos análisis resalta la idea de que aún es un área con poca claridad, pues las políticas curriculares como objeto de estudio han estado subsumidas al campo de las políticas educativas.

En el nivel básico, las políticas educativas que han estado presentes en las políticas curriculares han sido la *equidad*, *calidad* y *rendición de cuentas*. Asimismo comienza a emerger como política independiente la *formación ciudadana* y la *participación social*. Se aprecia una continuidad transexenal en la implementación de las políticas educativas y curriculares. Existen un sinnúmero de aspectos y problemas por estudiar acerca de la formación de la agenda, su diseño, la implementación y efectos de los programas y orientaciones asociados al currículo de la educación básica.

En cuanto al nivel de educación media superior, el foco central se encuentra en el tema de las competencias. Hay un despliegue de perspectivas por parte de los distintos actores en cuanto a este tema. De acuerdo con el análisis, existe aceptación, ideas de cambio, resistencia y rechazo, los trabajos revisados se centran en entender las relaciones entre los actores y la implementación de los *curricula*.

En lo que se refiere al nivel superior, los trabajos presentan una lógica que intenta, en el mayor de los casos, evidenciar la transición de una visión filosófica de los estudios superiores a una concepción de optimización del sistema social. Los temas más propicios para entender este planteamiento general es la globalización como expresión de las políticas internacionales y de las reformas curriculares en las instituciones. Se podría decir que este fenómeno afecta el campo curricular en general y el currículo de la educación superior en particular al entrar en contacto con la economía global.

En términos generales, el estado del conocimiento de esta área temática presenta una desproporción en cuanto a los niveles, pues el nivel superior arroja una mayor concentración de trabajos en contraste con el nivel básico y medio. Sin duda, la constitución del campo de las políticas curriculares enfrenta retos, pues los investigadores refieren aspectos relacionados con la conformación de las políticas pero también con su implementación; por ello, no obstante haber realizado un intento importante en este trabajo, es difícil determinar en los estudios revisados, una clasificación más fina, debido a que las políticas, tanto *formales* como *implícitas*, trastocan aspectos de las políticas curriculares *discretas*, en las que se empieza a vislumbrar cómo los actores educativos están enfrentando los problemas de implementación de dichas reformas para adaptarlas a sus entornos y necesidades específicas.

Bajo el rubro innovación curricular hemos seleccionado un conjunto de trabajos estrechamente vinculados con la práctica curricular. Una década caracterizada por el establecimiento de políticas para la educación que impulsan reformas curriculares en todo el sistema educativo (básica, media superior y superior) encuentra su reflejo en el interés de los investigadores para indagar acerca de diversos procesos que se generan en ellos. Esto explica, en parte, el gran interés que tuvieron los investigadores por realizar estudios vinculados con los cambios y las nuevas propuestas en los planes de estudio y en sus procesos de operación, interés que se materializó en que 61% de la producción de resultados de investigación se pudo ubicar en este rubro.

Sin lugar a dudas el enfoque que predominó en los procesos de reforma curricular fue el considerado “de arriba hacia abajo”, en ocasiones con un impacto impresionante en el sistema educativo como la reforma integral por competencias en la educación básica y con procesos de mayor participación en algunos casos de la educación superior. Los actores del currículo se vieron en la necesidad de resignificar los proyectos de reforma en los distintos procesos de apropiación que se generaron para ello.

Aun cuando existieron temas centrales, mediante los cuáles se estructuraron las diversas reformas, ciertamente privó la idea de aplicar un enfoque de competencias, trabajar desde una perspectiva flexible e incorporar TIC en el trabajo escolar. Todo ello bajo un lema, trabajar con enfoques centrados en el aprendizaje. En el caso de la educación básica y media superior se reivindicó el trabajo por proyectos y los temas transversales junto con la reforma por competencias, mientras que en la educación superior a ello se incorporaron otros elementos como el enfoque de ABB, el currículo de vinculación social, el currículo correlacional, entre otras propuestas. Mención particular merecen las relaciones que se empiezan a conformar entre TIC y prácticas curriculares, las cuales apuntan hacia una redefinición y potenciación de la educación a distancia, realizando incluso procesos de acercamientos a entornos virtuales, así como la incorporación de las TIC de diversa manera en la práctica educativa. Seguramente estamos en el inicio de una década en la que las TIC tendrán mayor expresión en el trabajo educativo.

Los temas transversales adquirieron una mayor importancia en los proyectos curriculares de la década, en realidad mostraron una materialización que no tenían previamente con tal claridad. Pero la diversidad de temas que se abren en los planes de estudios pueden originar que sólo permanezcan en la intencionalidad del grupo de diseño curricular, pues abarcan cuestiones

tales como: uso de idioma inglés, educación sexual, ciudadana, democrática, ambiental, formación del emprendedor. Temas que más allá de su relevancia tienden a establecer una responsabilidad más en el trabajo docente.

Sin embargo, también debemos reconocer que la polisemia es un rasgo que privó en el establecimiento de todos estos enfoques que buscan generar cambios en los proyectos y procesos curriculares. Sobresale en particular la resignificación que se dio a la propuesta conductual de trabajo por objetivos, en general revestidos del término competencias, establecidas en algunos casos con modelos de la década de 1970 (verbo, criterios de ejecución y actividades), revitalizando incluso la clasificación taxonómica que elaboró Bloom en la década de 1950 en el siglo pasado. El enfoque de competencias ha dado pie a que las más variadas e incluso contradictorias escuelas de pensamiento se incorporen en el debate curricular: lo conductual en varios casos es asociado a propuestas cognitivas, una misma reforma, como es el caso de la educación básica, puede interpretar competencias de diversas maneras en cada una de las líneas curriculares, actualmente denominadas campos formativos. Desde el socioconstructivismo se han realizado desarrollos conceptuales que buscan dar sentido a los proyectos curriculares y también al empleo de las TIC en el salón de clase, la aproximación de corte pedagógico–didáctico es incipiente en varios de estos temas y seguramente también deberá ser objeto de desarrollo en un futuro próximo.

Tecnólogos y especialistas en currículo van caminando por rutas paralelas en el terreno de las TIC, avanzar en un reconocimiento mutuo de su necesidad para dar sentido a los proyectos y procesos curriculares es también una de las tareas que se deberá enfrentar en los próximos años.

Por otra parte, cuando se hace una reforma curricular no se analizan los cambios que se requieren establecer en la administración y gestión del sistema, los proyectos de flexibilización y de movilidad estudiantil todavía se enfrentan a procedimientos administrativos rígidos, los proyectos de flexibilización y movilidad demandan cambios que van más allá de lo curricular. De igual manera hay una ausencia de análisis sobre la forma como los nuevos proyectos curriculares afectan las condiciones laborales de los docentes, en ocasiones se observa que las dificultades que tiene el sistema educativo para dar atención a la demanda social de cobertura, se evade presuponiendo que un modelo de educación a distancia resuelve esta situación. El trabajo a distancia ciertamente se facilita por el desarrollo de las TIC, pero demanda tanto una construcción pedagógico–didáctica sobre su empleo, como considerar que un docente en línea tiene una

carga de trabajo bastante ardua y que sólo puede atender, como en el sistema presencial a un número determinado de estudiantes.

Las investigaciones sobre los procesos curriculares se centraron en lo que realizan los actores del currículo, concentrándose en estudiantes y profesores. En estas investigaciones se encuentran metodologías mixtas, cuestionarios aplicados a muestras de estudiantes, así como formas metodológicas cualitativas con diversos instrumentos para el registro y obtención de información desde modelos de corte etnográfico, historias de vida y empleo de diversas perspectivas de la teoría de las representaciones sociales.

En el caso de los estudiantes los temas que se suelen trabajar están vinculados con la valoración que realizan de la formación profesional recibida, su ponderación sobre el impacto de las reformas curriculares en el trabajo en el aula, ya que ellos pueden opinar desde la forma como la idea de “centrado en el aprendizaje” se traduce en acciones en el aula. Se encontró que con independencia del tipo de indagación realizada, estos estudios, desde los estudiantes, ofrecen resultados convergentes con la necesidad de vincular con la práctica, análisis ético de la práctica profesional. Los estudiantes viven como una contradicción la innovación curricular, ya que por una parte demandan cambios a la forma como se trabaja en el salón de clase, al mismo tiempo que de manera contradictoria parecen pedir mayor directividad en la educación.

Por su parte, en los estudios referidos a los profesores se encuentra un malestar generado en función de las reformas curriculares, se menciona que frente a estos proyectos existen conflictos de interpretación en las plantas académicas, se reconoce que no necesariamente una reforma habilita al profesor para realizar los cambios en el aula, las reformas tienden a exigir mayores elementos de desempeño en la tarea docente: atender ejes transversales, trabajar simultáneamente con contenidos y actitudes, emplear enfoques centrados en el aprendizaje, modificar los sistemas de evaluación del aprendizaje, amén de que en el caso de la ES tienen que cumplir con múltiples elementos que demanda el perfil Promep.

Por su parte las relaciones entre evaluación y currículo representan un campo amplio y diverso, el cual desde hace tres décadas ha estado presente y continúa produciendo estudios e investigaciones. La revisión efectuada confirma lo detectado en la década de 1990: se trata de un campo eminentemente práctico, cuyo propósito principal es resolver los problemas de las instituciones educativas en cuanto a la valoración de sus programas y proyectos académicos.

La evaluación en México adolece de una perspectiva conceptual, no se reconoce la existencia de una disciplina específica, tampoco se reconoce la presencia de varias tendencias o escuelas de pensamiento en el terreno de la evaluación. Priva la práctica, la traducción de acciones a formularios, el llenado de formatos, ahora en línea, que suelen tener más una función actuarial que de valoración de avances y limitaciones de un proceso. Lo importante en la tarea de evaluación es mostrar logros, mostrar indicadores, ha quedado relegado interpretar la causa de los problemas, analizar el sentido y finalidad de la educación en la visión productivista de indicadores y paulatinamente ha modificado proyectos y prácticas curriculares.

Una primera dificultad que enfrentó el grupo que realizó el análisis de la producción sobre este tema fue discriminar entre reportes empíricos y sin base conceptual de evaluaciones e investigaciones que cumplieran con una perspectiva conceptual y metodológica que reclama esta tarea.

Como ámbito disciplinario complejo las relaciones entre evaluación y currículo fueron más allá de solamente la evaluación curricular; si bien, existe un predominio de esta última, ya que ésta ocupó casi 60% de los trabajos, en segundo lugar estuvieron los estudios que abordaron las implicaciones curriculares de las pruebas a gran escala y en tercero los referidos a la acreditación. Se ha mantenido constante el interés por la evaluación curricular, la cual junto con las reflexiones teóricas sobre la evaluación, han estado presentes en los tres estados de conocimientos elaborados hasta la fecha.

Los temas de evaluación permanecen no así sus estudiosos. El campo muestra una carencia de tradición, ya que salvo algunas excepciones, no se identificaron grupos de investigadores consolidados o individuos que a lo largo de estas tres décadas continúen trabajando el campo. Esta falta de tradición ha tenido dos efectos negativos: a) no haber acumulado un *corpus de conocimiento* sobre esta temática, lo que sin duda la habría mejorado y, b) no haber formado los suficientes profesionales de la evaluación, dedicados a atender las necesidades del sistema educativo en esta materia.

Entre los temas que sobresalen en el periodo, destaca la evaluación de competencias y las implicaciones curriculares de las pruebas a gran escala. Estas temáticas reunieron un número importante de trabajos, por lo que se les puede considerar como distintivas del periodo estudiado. Detectamos, también, temas emergentes como la evaluación de tutorías y la evaluación de proyectos o programas.

Hay una pobreza metodológica en los estudios evaluativos del currículo. Muestran poca pluralidad en sus enfoques y modelos evaluativos, básicamente utilizan los mismos referentes de periodos anteriores, por lo que no se avanzó en esta dirección. Esta escasa diversidad metodológica también es evidente en los instrumentos, la mayoría de los estudios usaron cuestionarios y encuestas. Para muchos, evaluar consiste en elaborar un reporte a partir de la aplicación de instrumentos cuantitativos. Tampoco se han refinado los tratamientos estadísticos, se sigue empleando la estadística descriptiva y muy poco la estadística inferencial. Hay un predominio de estudios de evaluación de corte cuantitativo, la evaluación cualitativa tuvo escasa presencia. Hay una contradicción al respecto, ya que en nuestro medio es común encontrar severas y constantes críticas al paradigma cuantitativo, pero es el que a la postre se usa más.

Es menester que la acreditación tenga un enfoque pedagógico antes que administrativo, sobre todo considerando su fuerte presencia en los niveles medio superior y superior. Es importante hacer de la acreditación un proceso riguroso y con sentido académico; se resalta el riesgo que entraña la consolidación de una visión de la acreditación centrada en la dimensión administrativa, con lo cual se quedaría sólo en mero formalismo sin ninguna posibilidad de un cambio real o de evaluar lo que es sustantivo en la educación. De lograr este cambio de énfasis, sin duda se potenciarán los beneficios que algunos le dan a la acreditación, en el sentido de ser una mirada externa que de manera ética, transparente y propositiva valore lo realizado en las instituciones educativas.

Para consolidar el campo, habría que realizar acciones, una de ellas, impulsar una discusión nacional sobre las diferencias que subyacen en una visión administrativa de la evaluación, la que se deriva de la planeación estratégica, de una perspectiva socioconstructivista y de una pedagógico–didáctica, de las estrategias de evaluación que se derivan de la teoría de la medición, con el fin de contar con una comunidad que trabaje con mayor profesionalidad este tema. Se requiere reconocer que la evaluación es un medio, no un fin, que permite generar condiciones para mejorar los procesos educativos acordes con la intencionalidad de la acción evaluativa: aprendizaje de los estudiantes, desempeño docente, mejoramiento del proyecto curricular.

El campo del currículo como un ámbito de investigación y de práctica sigue siendo relevante en las ciencias de la educación y en diversas tareas que asumen administradores de la educación y académicos en México. Es evidente un incremento entre investigadores que realizan esta tarea en nuestro medio,

incluso se puede hablar de una cierta renovación generacional en la que emergen nuevos nombres de académicos, a la par de intereses cognitivos diferenciados. Hay una internacionalización y cosmopolitización del campo, en un futuro próximo los procesos de intercambio, la integración de comunidades o grupos de trabajo nacionales con académicos de otros países va a complicar la realización de un estado de conocimiento como el que aquí se presenta. Hay caminos y tipos de investigación que tienen su ámbito de intercambio claramente marcado con grupos constituidos desde el exterior, hay problemas singulares que enfrenta nuestro sistema educativo. La investigación curricular referida a la educación básica y media superior se ha incrementado en este periodo, aunque los estudios sobre educación superior siguen ocupando un lugar relevante.

Hay un claro proceso de formación de investigadores en el campo, un incremento de publicaciones tanto en libros en editoriales que garantizan arbitraje, como de artículos en revistas académicas, todo ello invita a que la formación de nuevos investigadores en el campo pueda realizarse mediante procesos sólidos, consistentes y con rigor conceptual y metodológico.

Hay áreas del campo del currículo que demandan mayor participación de la investigación, como lo es la vinculada con los cambios y transformación para el mejoramiento del sistema educativo, hay estudios que es necesario incrementar como aquellos que se refieren a lo que acontece con los actores del currículo, hay temas en los que se impone establecer un mayor rigor y cuidado del trabajo que se realiza como son los estudios referidos a las relaciones evaluación-curriculum. Hay mucha tarea pendiente, tanto en la línea de conceptualización curricular, como en la necesidad de dar un sentido de carácter formativo a múltiples tareas que se llevan a cabo desde un enfoque que recupere lo didáctico, lo psicopedagógico y lo social. Hay una necesidad de que los estudios curriculares permitan incidir de mejor manera en la toma de decisiones, tanto en los proyectos de conformación de las reformas educativas, como en los procesos de gestión curricular y de procesos curriculares. Pero el campo está vivo y es fértil desde el punto de vista conceptual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, L. y G. de la Cruz (2009a). “Competencias, *Curriculum* y complejidad en la educación superior: su dinámica en la era del conocimiento”. Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Abreu, L. y G. De la Cruz (2009b). “Evaluación del posgrado: evaluación de la obiedad, o evaluación de la capacidad de innovación”, en *Memorias electrónicas del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Acosta, S.; A. Guajardo y R. Soto (2009). “Reestructuración de la licenciatura en docencia del idioma Inglés de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California de Objetivos a competencias”. Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Acosta Silva, A. (2002). “En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en línea), 7 (14), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, enero-abril México, pp. 57-73. Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001406.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001406.pdf) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Afshari, M.; K. Abu; W. Luan; B. Abu y F. Say (2009). “Factors Affecting Teachers’ Use of Information and Communication Technology”, en *International Journal of Instructio*, (en línea), 2 (1). Disponible en: [universitimalaya.academia.edu/MojganAfshari/Papers/634453/Factors\\_affecting\\_teachers\\_use\\_of\\_information\\_and\\_communication\\_technology](http://universitimalaya.academia.edu/MojganAfshari/Papers/634453/Factors_affecting_teachers_use_of_information_and_communication_technology) [consulta: 8 de julio de 2012].

- Aguado, G. O. (2005). "Innovación curricular, disposición al cambio y clima organizacional: las preparatorias pertenecientes al sistema UADY", en *Educación y ciencia*, 9 (31), 11-21.
- Aguilar, A. y R. Aranda (2009). "El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico. El caso de la carrera de biólogo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos", en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: 2 Currículo*. Veracruz, México: COMIE.
- Aguilar, L. (2008). "Lecturas transversales para formar receptores críticos", en *Revista Científica de Educomunicación Grupo Comunicar*, 16 (31), México, pp. 27-33.
- Aguilar, Luis (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, H. (s/f). Mitos y realidades en torno a la formación de especialistas en el área educativa: el caso de la maestría en Educación Superior Sede Tuxtla Gutiérrez de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, tesis de maestría, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Aguirre, M. E.; G. Lagos; J. L. Martínez y B. Torres (2009). "El nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Un acercamiento a su diseño y operación", en Orozco, B. (coord.), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México: IISUE-UNAM, pp. 254-277.
- Alcántara Enríquez, V. M. y J. L. Arcos Vega (2004). "La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior", en *Revista Electrónica de Investigación educativa* (en línea), 6 (1). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html](http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2010). "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular", en *Perfiles Educativos*, 32 (127), pp. 38-57.
- Alvarado, J. Francisco (2011). *Estrategias didácticas para la implementación de Enciclomedia en 5º y 6º grados de primaria*, tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Alvarado, V. y Manjarrez, M. (2010). "Problemas y retos de la investigación educativa en el siglo XXI. El caso de la RIEMS y la conformación antropológica", en *Revista e-Curriculum*, 5, (2), pp. 1-16.

- Álvarez Mendiola, G. y W. De Vries, (2002). “Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006”, en *Revista de la Educación Superior*, enero-marzo (en línea), XXI (121). Disponible en: biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/rev\_educ\_superior/2002/redsuper121\_2002.htm [consulta: 8 de julio de 2012].
- Álvarez, V.; V. Herrejón; M. Morelos y M. Rubio (2010). “Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido”, en *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos* (en línea), 52(5), 1-13. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf [consulta: 8 de julio de 2012].
- Ameneyro, H. (s/f). “Influencia del Programa Enriquecimiento Instrumental en el Desempeño Cognitivo y Académico de Estudiantes de Ingeniería Química” tesis de maestría, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Andrade Lara, J. H. (2007). El impacto de la globalización en el desarrollo humano y la educación en México: su relación con la flexibilidad educativa y curricular en las instituciones de educación superior: 1990-2006, tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Andrade, R. y Hernández, S. (2010). “El enfoque de competencias y el *currículum* del bachillerato en México”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, (1), pp. 481-508.
- Andrade, R. y J. Retana, (2011). “El currículo con enfoque de competencias en educación superior: ventajas y dificultades”. Documento presentado en el VII *Congreso de Investigación Educativa*. Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Angulo, Rita (2009). “Aproximaciones a una lógica de investigación curricular”, en Orozco, Bertha *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE-Plaza y Valdés, pp. 103-134.
- Angulo, R. y B. Orozco (2004). “La perspectiva de la innovación educativa en la formación de profesionales de la educación en los posgrados”, en *Ámbitos y alternativas de innovación en educación superior Chiapas*, México: UNACH, pp. 11-34.
- ANUIES (1972). “Acuerdos de Tepic”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 4, octubre- diciembre. Recuperado en mayo de 2012, de [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res004/info004.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res004/info004.htm)
- ANUIES (1991). “Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 7, enero-marzo. Recuperado en mayo de 2012, de [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res077/info077.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res077/info077.htm)

- ANUIES (1997). "Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior". *Memoria del Foro Nacional sobre innovación curricular en las instituciones de educación superior*, celebrado en mayo de 1997, en Culiacán de los Rosales, Sinaloa, México.
- ANUIES (1998). "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", extraído de [http://www.anui.es/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/libros/lib42/0.htm](http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib42/0.htm).
- ANUIES (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México: Universidad Pedagógica Nacional, ANUIES.
- Apple, Michael. (2011). "Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán", en *Revista Educación* (en línea), núm. 356. Disponible en: [www.revistaeducacion.educacion.es/re356\\_10.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356_10.html) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Aragón, R. y M. Mexía (2009). "Evaluación de la educación media superior en Sonora: diseño y validación", en *Memorias electrónicas del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Arenas, G. (2002). *La violencia simbólica contra las alumnas de la carrera de enfermería durante su profesionalización en la FES Iztacala* Tesis de maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, México: Trillas.
- Armenta, M. (2006). "Detección y diagnóstico de necesidades de tutoría del alumno", en *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?*, Colima, México: Universidad de Colima-ANUIES, pp. 47-64.
- Attewel, P. (2009). "¿Qué es una competencia?", en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, México: pp. 21-39.
- Avendaño, E. (s/f). *Trayectorias escolares en alumnos de la maestría en Educación Superior de la Facultad de Humanidades, el caso de la Sede de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*, Tesis de maestría, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ayala, L. (2005). *La formación de una actitud reflexiva ante la forma de preguntar del maestro desde los horizontes intelectuales y éticos*, Tesis de Maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Ayón, L. C. y J. A. Vera, (2009). “Percepción de estudiantes sobre importancia y realización de competencias genéricas en las IES del estado de Sonora”, en *Memoria del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Backhoff, E. (2001). “Desarrollo, validación e implementación de un sistema para la selección de estudiantes en la Universidad Autónoma de Baja California”, tesis de doctorado, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Backhoff, E. (2011). “Resultados de la prueba TALIS 2009”, ponencia presentada en el XVIII Congreso Mexicano de Psicología. Cancún, Quintana Roo.
- Barajas, Guadalupe (2007). *Odontología en México. Retos, formación y futura demanda de la profesión*. Barcelona/México: Pomares.
- Barbero, J. (2003). “Competencias transversales del sujeto que aprende”, en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 22, febrero-julio, Guadalajara: ITESO, pp. 30-36.
- Bárceñas, L. (2009). “La lógica de gestión: un elemento fundamental para la construcción, traducción, consumo y evaluación del *curriculum*”. Documento presentado en el Congreso Internacional de Educación: Curriculum. Tlaxcala, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Bárceñas, L. (2010a). “La lógica de la gestión en la construcción, traducción, consumo y evaluación del *Curriculum*”, tesis de doctorado, Puebla, Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Bárceñas, L. (2010b). “La lógica de gestión: un elemento fundamental para la construcción, traducción, consumo y evaluación del *curriculum*”, Tesis de doctorado, Puebla, México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: GEDISA. Tr. Adelaida Ruiz.
- Barrera, A.; D. Pérez y P. Ramírez (2011). “Modelo teórico de programas de estudio centrados en procesos para la formación inicial de investigadores en educación: una aportación curricular”, documento presentado en el VII Congreso de Investigación Educativa, Nayarit, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Barrón, C. (2000). “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en Valle, Ángeles. *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario 91, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, UNAM: pp. 17-44.

- Barrón, C. (2004a). "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares", en *Currículo y actores diversas miradas*, México: cesu-UNAM, pp. 15-49.
- Barrón, C. (2004b). "Política educativa, formación de profesionales y cambios curriculares en México en la década de los noventa", en Cruz, J. *Política educativa. Miradas Diversas*, España: Universidad de Valencia, pp. 55-90.
- Barrón, C. (2005a). "Política educativa, formación de profesionales y cambios curriculares en México, en la década de los noventa", en Cruz, J. y C. Barrón (edit.), *Política educativa: Miradas diversas*, España: Universidad de Valencia, pp. 55-90.
- Barrón, C. (2005b). "Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa", en *Revista Perfiles Educativos*, 27 (108), México, pp. 45-69.
- Barrón, C. (2006a). "Currículos innovadores y prácticas académicas para la evaluación educativa", en Barrón, C. (coord.), *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, pp. 82-110 (colección: Cuadernos del CESU, Nueva Edición).
- Barrón, C. (2006b). "Projets Curriculaires et Formation", en *La recherche en éducation au Mexique: État des travaux*, Francia: Hartman, pp. 133-151.
- Barrón, C. (2007). "Trayecto formativo: asesoría y acompañamiento al colectivo docente", en *Docentes y alumnos: Perspectivas y prácticas*, México: iisue-UNAM, Plaza y Valdés, pp. 61-81.
- Barrón, C. (2009). "Repensar la formación de tutores", en *Tutoría y mediación I*. México: IISUE-UNAM, s/p.
- Barrón, C. (2011). "Curricular Aspects of Professional Training in Mexico at the Beginning of the Twenty-first Century", en Pinar, William F. (edit.), *Curriculum Studies in México. Intellectual Histories, Present Circumstances*, USA: Palgrave Macmillan, pp.181-206.
- Barrón, C. y J. Gómez (1999). "La flexibilité du *curriculum*, seule alternative pour la formation professionnel universitaire?", ponencia presentada en el Congreso de la AFIRSE: La educación desde la perspectiva de la globalización-mundialización, Francia: AFIRSE.CESU-UNAM-X, DIE-Cinvestav.
- Barrón, C. y M. Ysunza (2003). "Currículo y formación profesional", en Díaz-Barriga, A. et al. (2003). *La investigación curricular en México*, México: COMIE-CESU-UNAM, SEP, pp. 125-164.

- Barrón, C. y J. Gómez (2004). “Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior”, en Valle, A. (coord.), *Sobre las profesiones y algunas de sus prácticas en México*, México: cesu-UNAM, pp. 47-94 (Colección Pensamiento Universitario, Tercera Época).
- Barrón, C. y J. Martínez (2008). *Los estudios de seguimiento de egresados. El caso de doctorado en pedagogía de la UNAM. Cohortes 2000-2005*. Congreso Internacional de Evaluación Educativa. Tlaxcala, México: Universidad de Tlaxcala.
- Barrón, C.; G. Valenzuela y A. Ayala (2011a). “El quehacer docente, prácticas y reflexiones acerca de las innovaciones curriculares. Estudio de caso”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Barrón, C.; A. Valenzuela y A. Ayala (2011b). “Innovaciones curriculares desde la perspectiva de los docentes. Estudio de caso”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México: COMIE.
- Barrón, T. (2009). “Las representaciones sociales en el docente de medicina en el IMSS”, tesis de Doctorado, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barroso, R. (2011). “La educación normal en México: una aproximación a partir de los planes de estudio de la realidad de los actores”, tesis de maestría, México, D.F.
- Bataller S., C. (2006). “Docencia y desarrollo curricular: una experiencia en la educación básica y media superior”, tesis de maestría, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Becerra, A.; B. González y M. L. Reyes (2011). “¿Por qué los estudiantes de licenciatura no quieren hacer tesis?”, documento presentado en el VII CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Beltrán Casanova, J. (2005). “El modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana”, en *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre (en línea), 1. Disponible en: [www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/meif.htm](http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/meif.htm) [consulta: 7 de julio de 2012]
- Bellido, E. (2011). “Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”, tesis de doctorado, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009a). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva. Primera parte*, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009b). *Documento de Integración, Modelo Universitario Minerva*, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007/2009). *Modelo Universitario Minerva. Documento de integración*, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2012). *Modelo Universitario Minerva. Plan de Trabajo y Presupuesto 2012 de la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP. Aprobado el 9 de febrero de 2012, en la sesión de Consejo de Docencia*, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Bertoni Unda, C. A.; B. Palacios López; M. R. González Velázquez y Velasco Espinosa (2009). “Las representaciones sociales de la tutoría universitaria”, en Anuario 2009, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 34-51.
- Bernal, O. y R. Morales (2010). “La evaluación y acreditación de los programas educativos en la UAEM; retrospectiva y situación actual”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Block, D.; A. Moscoso; M. Ramírez y D. Solares (2007). “La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII, 33, México, pp. 731-762.
- Botello, Lourdes y Santiago Cázares (2010). *El currículo de sociología de la UABC 1964-2008*, Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Bottinelli, Leandro (2009). Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo (en línea), Disponible en: [basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/2Estudio\\_caracterizacion\\_2009.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/2Estudio_caracterizacion_2009.pdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Blanco, R. et al. (2007, marzo). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Documento presentado en la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina.

- Blin, Jean-Francois (1997). *Representations, pratiques et identités professionnelles*, col. Action et Savoir, París: L'Harmatta.
- Brunsson, N. y J. P. Olsen (2007). *La reforma de las organizaciones*, México: CIDE.
- Brambila, A. et al. (2008). *Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim)*, México: sep.
- Bravo, G. (2003). "La relación maestro-alumno en las carreras de ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo", tesis de maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Bravo, G. (2010). "La formación de profesionistas de la educación en tres universidades públicas", tesis de Doctorado, México: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.
- Burachik, G. (2000). "Cambio tecnológico y dinámica industrial en América Latina", en *Revista CEPAL*, núm. 71, agosto, pp. 86-87.
- Caamal, F. E. (2008). "Flexibilidad curricular desde la perspectiva de docentes y estudiantes universitarios", tesis de maestría, Mérida, Yucatán: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Caamal, F. y P. Canto, (2009). "Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios", en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área: 2 Currículo. Veracruz, México: COMIE.
- Cabrera, Rosalba, Hortensia Hickman, Guadalupe Mares y A. Hernández (2009). "El mercado de trabajo para el psicólogo: un análisis de las bolsas de trabajo universitarias", en *Psicología Iztacala y sus actores*, Estado de México: FES Iztacala-UNAM, pp. s/p
- Campos Ríos, G. y Germán Sánchez Daza (2005). "La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html](http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Canales, L. (2004). "La formación de tutores académicos en educación superior", en Barrón, C. (coord.), *Curriculum y actores. Diversas miradas*, México: cesu/unam, pp. 115-161
- Candela, Antonia (2006). "Comentarios a los programas de ciencias, I, II, III en el marco de la RES", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), México, pp.1451-1462.

- Cano, L. y A. Correa (2005). “La gestión y la innovación como propuesta de desarrollo en las instituciones educativas”, documento presentado en el *Primer Foro de Educación Alternativa: Los retos de la aldea global*. México.
- Cano, C. (2011). “Herramientas informáticas de apoyo para evaluar el desarrollo de competencias en la educación superior”, en *Aprendizaje y Competencias en educación*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 265-291.
- Canto-Sperber & Dupuy (2001). “Definición y Selección de Competencias Clave, Resumen Ejecutivo. OCDE”. Recuperado en noviembre de 2011, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.
- Canto, P.; M. Tejada y J. Rodríguez (2011). “Estudio comparativo con los resultados del EGEL P-CE de egresados de un programa educativo con los mejores desempeños nacionales”. Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*, Tlaxcala, México: Facultad de Medicina, UNAM.
- Cantú, R. (2008). “Representaciones docentes sobre Planeación y Evaluación de la Educación Superior”, en M. de la Torre (comp.), *Concepciones y representaciones del Cambio Educativo*, Monterrey, Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras, pp. 331-354.
- Carbajal, T. V. (2009). “Prácticas educativas en el contexto del principio de Flexibilidad Curricular en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Movilidad Estudiantil y ambigüedad en los criterios de planeación académica”, en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área 14: práctica educativa en espacios escolares. Veracruz, México: COMIE.
- Carbajal, I.; C. García y S. Medina (2011). *El perfil de los aspirantes a las carreras del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara: implicaciones curriculares*. Documento presentado en el *vii Congreso de Investigación Educativa*, Nayarit, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Cárdenas, Lucila (2005). *La profesionalización de la enfermería en México. Un análisis desde la sociología de las profesiones*, Barcelona/México: Pomares.
- Cárdenas, I. y E. Cisneros (2009). “Evaluación del Programa de Tutoría de la División Industrial de una universidad tecnológica. Universidad de Guadalajara”, en *Memorias electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Cárdenas, Sergio (2011). “Escuelas doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm 50, COMIE. México pp 801- 827.

- Carneiro, R. (2006). "Sentidos, currículo y docentes", en *Revista PRELAC*, 2, pp. 40-53.
- Carrasco, A.; M. Valencia, y A. Benítez, (2009). "Estudio de las TICs en el TBU y TBA en la enseñanza universitaria: caso Universidad Autónoma de Nayarit", en v *Congreso de Investigación Educativa*. Mazatlán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Nayarit.
- Carrillo, J. (1995). "La experiencia latinoamericana del Justo a Tiempo y el Control Total de Calidad", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 1(1), México, pp.193-210.
- Carlos, J.; R. Larrauri; J. López, y A. Valenzuela, (2002). "La evaluación curricular en la década de los noventa", en Díaz-Barriga, A. (coord.), *La investigación curricular en México en la década de los noventa*. México: COMIE.
- Carlos, J. y C. Saucedo (2005). "La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002)", en P. Ducoing, (Coord.), *Sujetos, Actores y procesos de formación*, Tomo II, *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México, D.F.: Grupo Ideograma Editores-COMIE, pp. 639-808.
- Carlos, J. (2009a). *¿Cómo evaluar competencias educativas? Diseña instrumentos y métodos psicopedagógicos eficaces*, (en línea), libro electrónico, disponible en [www.librosdepsicología.com](http://www.librosdepsicología.com) [consulta: 11 de julio de 2012].
- Carlos, J. (2009b). "Análisis de las experiencias curriculares de la educación basada en competencias en México. Entre el desconocimiento y la confusión", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Carlos, J. (2010a). "La evaluación del aprendizaje vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología", en *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, núm. 34, enero-junio, Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Carlos, J. (2010b). "Las buenas prácticas de enseñanza en educación superior y los procesos de acreditación y certificación", en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Casarini, M. (2007). *La interacción y el diseño de los aprendizajes en contextos virtuales. Tecnología Educativa en un Modelo de Educación a distancia centrado en la persona*, Monterrey, Nuevo León: Limusa.
- Casarini, M. (2011). "Reflexiones sobre el diseño y la gestión curricular" en *Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior*, 1, México, pp. 107-117.

- Casimiro, Alice; Rossane Evangelista y Rozana Gomes (2011). *Discursos nas políticas de currículo*, Sao Paulo: EditalEditoraçãoFaper.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*, España: Alianza Editorial.
- Castells y Concari (2009). “Formación docente. El caso argentino: líneas de reflexión curricular. En torno a su pasado y a los discursos oficiales del presente”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Castillo, N. (2008). *Currículo: Academia y Procesos Políticos en América Latina*, Managua: PAVSA.
- Carrillo, M.; M. L. Leal; M. L. Alcocer y J. Morgan (2010). “Percepción del estudiante sobre el trabajo en el aula: el caso de una carrera universitaria”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, México, pp. 13-20.
- Carrión, C. (2005). “Discusiones Necesarias en torno a la Evaluación de la Educación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), México, COMIE, pp.1259-1263.
- Castañeda, A. (2008). “Las representaciones sociales de los estudiantes de la licenciatura en comunicación acerca de la investigación en su formación profesional”, tesis de maestría, Colima, México: Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.
- Castillo, G. y G. Hiruma (2008). *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)*, México: flacso.
- Cedillo, L. (2011). “Innovación y realidad curricular: Un estudio de caso de la Universidad Autónoma de Baja California”, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cisneros, L. y S. Robles (2011). “El profesor de bachillerato y su visión acerca de las competencias para la acción tutorial”, en S. Hernández y R. Andrade (comps.), *Aprendizaje y competencias en educación. Visiones y reflexiones*, Jalisco, México: CUCEA, Universidad de Guadalajara, pp. 187-220.
- Climént, J. (2010). “Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea), 12 (2). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html](http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climent.html) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*, Barcelona, España: Laia.
- Coll, C. (2006). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”, en *Revista Electrónica*

- de Investigación Educativa*, (en línea), 8 (1). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html](http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html) [consulta: 12 de julio de 2012].
- Coll, C. y M. Miras (1993). “La representación mutua profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje”, en Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, España: Alianza, pp. 297-333.
- Collado, M. (1999). “¿Qué es la historia oral?”, en Garay G. (Coord.), *La historia como micrófono*, México: Instituto Mora, pp. 13-32.
- Comboni, S. y J. Juárez (2008). “Competencias laborales y formación docente”, en revista electrónica *Ide@sConcyteg*, núm. 39, año 3, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato. 8 septiembre, pp. 208-238. Disponible en: [octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39122008\\_COMPETENCIAS\\_LABORALES\\_FORMACION\\_DOCENTE.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39122008_COMPETENCIAS_LABORALES_FORMACION_DOCENTE.pdf) [consulta: 12 de julio de 2012].
- Contreras, C. y E. López (2009). “Preferencias implícitas sobre el contenido curricular en estudiantes de nivel técnico medio superior”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14, 2, pp. 325-338.
- Contreras, E.; S. Martínez, y R. Leal (2010). “Los egresados del programa educativo de ingeniero químico de la Universidad Autónoma del Estado de México en el campo laboral”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Contreras, G. A. (2010). “El programa vamos a aprender maya a través de las experiencias escolares, expectativas y concepciones de los estudiantes y padres de familia en Progreso, Yucatán”, tesis de maestría, Facultad de Educación, Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cotera, E.; A. Soberanes y A. Pacheco (2010). “Proceso de mejora continúa del programa educativo de contaduría del CU UAEM Valle de Chalco a través de la evaluación por CIEES y acreditación por CACECA”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cordero, G. y J. M. García Garduño (2004). “The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview”, en Tyler, Ralph W. (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (en línea), 6 (2). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html](http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html) [consulta: 10 de julio de 2012].

- Córdova, G. y J. L. Barrera (2009). "Las competencias transversales en carreras agropecuarias", en *Memoria del Congreso Internacional de Educación. Currículum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Covarrubias, P. (2009a). "El carácter científico de la psicología: Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes", en *Perfiles Educativos*, xxxi, 126, México, pp. 8-29.
- Covarrubias, P. (2009b). "Representaciones de académicos sobre la Psicología como profesión. Un estudio de caso", en *Journal of Behavior, Health y Social Issues*, 1, 1, pp. 47-58.
- Covarrubias, P. (2011). "Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios", en *Sinéctica*, 36, México, pp. 53-70.
- Covarrubias, P. y M. Piña (2004). "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxiv, 1, México, pp. 47-84.
- Covarrubias, P. y L. I. Tovar (2005). "Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje", en Campos, M. A. (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo* México, D. F.: CESU-UNAM y Plaza y Valdés, pp. 265-292.
- Covarrubias, P. y C. Martínez (2007). "Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen", en *Perfiles Educativos*, xxix, 115, México, pp. 49-71.
- Covarrubias, P. y E. Camarena (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*, Estado de México, México: UNAM-FES Iztacala y Castellanos Editores.
- Croda, G. (2009). "Factores asociados a la calidad académica de los programas educativos de nivel maestría. Un estudio desde la perspectiva de estudiantes y profesores", en *Memorias electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Croda, G. y J. Bada (2007). "Procesos y prácticas educativas en la implementación de un programa académico en la modalidad semipresencial", en *Memorias del VIII Congreso de Investigación Educativa 2007*. Hermosillo, México: COMIE.
- Cronbach, L. (1989). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cruz, R. (2008). *Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto*, Toluca, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Cruz, B. (2009). "Las competencias en la formación y práctica profesional del pedagogo. Un estudio exploratorio de su campo laboral", en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Cruz, X. (2011). "La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB): Una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: comie-UANL-UNAM. Disponible en: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_02/2391.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Cruz, C. y Espejo, A. (2010). "El método de proyectos utilizado como herramienta de aprendizaje. *Memorias del Congreso Internacional de Evaluación*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, noviembre de 2010.
- Cuervo, A.; C. García y R. Salcedo (2009). "Análisis de la reforma educativa en la educación secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II", en *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, (en línea), 3 (1). Disponible en: [journal.lapen.org.mx/jan09/LAJPE\\_203b%20Alfonso\\_preprint\\_f.pdf](http://journal.lapen.org.mx/jan09/LAJPE_203b%20Alfonso_preprint_f.pdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Cuevas, Y. (2011). "La Reforma de la Educación Básica Primaria 2009: Análisis del Plan de estudios basado en competencias", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: COMIE. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_02/0896.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0896.pdf) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Chalé, R. y González, J. (2011), "Teorías críticas y diversidad cultural: una experiencia curricular en la escuela multigrado". Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Chan, M., González, M. y Flores, J. (2011). "Descripción del modelo teórico que permita monitorear la implementación curricular. Caso del Sistema de la Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara", en *VII Congreso de Investigación Educativa*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Chávez, R. (2004). "La perspectiva de la innovación educativa en la formación de profesionales de la educación en los posgrados", en *Ámbitos y alternativas de innovación en educación superior*, Universidad Autónoma de Chiapas, pp 11-34.

- Chávez Moguel, R. (2009). "Las instituciones de educación superior entre la formación y credencialización el caso de los posgrados en educación en Chiapas", en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio y preescolar*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 71-86.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, number 1, january.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México: CESU-UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México: Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2009) "Curriculum universitario en el contexto de la crisis global estructural", en Orozco, Bertha (coord.), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE-Plaza y Valdés, pp. 25-65.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al estudio de los estudiantes*, México: anuies (Biblioteca de la Educación Superior).
- De la Garza Toledo, E. (1996). "La restructuración de la producción en México: extensión y limitaciones", en *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, núm. 79. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM), pp. 9-17.
- De la Garza Toledo, E. (1997). "La flexibilidad del trabajo en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 3 (5), São Paulo, Brasil, pp. 129-157.
- De la Garza Toledo, E. (1998). "¿Fin del trabajo o trabajo sin fin?", ponencia presentada en el II *Congreso Nacional de Sociología del Trabajo*. Veracruz, México.
- De la Garza Vizcaya, E. L. (2003). "Las universidades politécnicas un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México Introducción: aspectos históricos y sociales", en *Revista de la Educación Superior xxxii* (2) (126), México.
- De los Heros, M. (2009). "Las competencias y la educación", en *Memoria del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAB, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.
- De la Orden, A. (2011). "Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo", en *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa* (en línea), 13(2), pp. 1-21. Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15520598001](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15520598001) Cap3 [consulta: 10 de julio de 2012].
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*, España: Universidad de Oviedo.
- Delgado, Marco A: (2008). *Las participaciones sociales en la educación preescolar y desarrollo de competencias para la participación infantil: Cuatro estudios de caso Resumen* (en línea), México: Hacia una Cultura Democrática A. C. Disponible en: [www.acude.org.mx/biblioteca/participacion/participacion-social-resumen.pdf](http://www.acude.org.mx/biblioteca/participacion/participacion-social-resumen.pdf) Cap2\_ [consulta: 10 de julio de 2012].
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana (Ediciones Unesco).
- Departamento de Investigaciones Educativas (2008). “No a la reforma curricular improvisada”, en *Cero en Conducta*, 23 (55), México, pp. 133-136.
- De Vries, W. González Pomposo, G. León Arenas, P. y Hernández Saldaña, I. (2008, julio–diciembre). “Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa”, en *Revista de Investigación Educativa*, (en línea), 7. Disponible en: [www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/de\\_vries\\_politicas\\_publicas.pdf](http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/de_vries_politicas_publicas.pdf) Cap2 [consulta: 7 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga, Ángel (2000). “Flexibilización curricular y formación profesional”; *Memorias de la Conferencias Magistrales del v Congreso de Investigación Educativa*. México comie.
- Díaz-Barriga, Ángel (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Colección La Investigación Educativa en México, vol. 5).
- Díaz-Barriga, Ángel (2005a). “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Perfiles Educativos*, 27 (108), México, pp. 9-30.
- Díaz-Barriga, Ángel (2005b). “La educación en valores: Avatares del *curriculum* formal, oculto y los temas transversales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), México: COMIE.
- Díaz-Barriga, Ángel (2006a). “La educación en valores: avatares del *curriculum* formal, oculto y los temas transversales”, en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, (en línea), 8 (1). Disponible en: [redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf](http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf) cap2 [consulta: 9 de julio de 2012].

- Díaz-Barriga, Ángel (2006b). “El enfoque de las competencias en la educación profesor de educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, 38 (111), México, pp. 7-36.
- Díaz-Barriga, Ángel (2006c). “Evaluación curricular y de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros”, en *Conferencias magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, pp.167-206.
- Díaz-Barriga, Ángel (2007) “Flexibilización”, en Ortega, Themis; Rodríguez Marco (coord.), *Tópicos emergentes en el currículo del siglo XXI*, Jalapa: Universidad Veracruzana pp. 27-50
- Díaz-Barriga, Ángel (2008a). “Temas de debate en la innovación educativa”, en Lugo, E. (comp.). *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* México: Juan Pablos, UAEM/ANUIES, pp. 23-38.
- Díaz-Barriga, Ángel (2008b). “La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México”, en Díaz-Barriga A.; C. Barrón y F. Díaz-Barriga (coords.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: ISSUE-UNAM, pp. 21-38.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009). “Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Díaz-Barriga, Ángel (2011). “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24. [<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>]
- Díaz-Barriga, A.; C. Barrón; J. Carlos; F. Díaz-Barriga Arceo *et al.* (1995). “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en Díaz-Barriga, A. (coord.). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)–Dirección General de Educación Superior de la SEB, pp. 23-172 (colección: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa).
- Díaz-Barriga, A.; Díaz-Barriga, Arceo, F. y Barrón, C. (2007). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México: IISUE, UNAM, ANUIES, Plaza y Valdés.

- Díaz-Barriga, A.; C. Barrón y F. Díaz-Barriga Arceo (2009). “Los modelos educativos y curriculares frente a la realidad institucional”, en Simposio presentado en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Díaz-Barriga Arceo, F.; R. Padilla y H. Morán (2009). “Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente”, en *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. México: unam, pp. 64-96.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. y E. Lugo (2002) “Desarrollo curricular”, en Díaz-Barriga, A. (coord.), *La investigación curricular en México en la década de los noventa*, México: comie.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (en línea), 5(2), pp. 105-117. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> cap3 [consulta: 10 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2004). “El portafolio docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores”, en *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*, México: cesu/unam, Plaza y Valdés, pp. 154-173.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2005). “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado”, en *Tecnología y Comunicación Educativas* (en línea), 41, pp. 4-16. Disponible en: [investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf) Cap.3 [consulta: 9 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2009a). “Los profesores ante las tecnologías: Retos e innovación”, en *Revista Eutopía*, 11(3), 5-10, julio–septiembre, México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2009b). “TIC y competencias docentes del siglo 21”, en Carneiro, R.; J. Toscano y T. Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid: Santillana/Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 139-154 (colección: Metas Educativas 2021).
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2009c). “Las posibilidades de promoción de un aprendizaje significativo y situado con apoyo en las TIC”, en Fernández, A. y A.

- Martínez (comps.), *Nuevos ambientes de enseñanza. Miradas iberoamericanas sobre tecnología educativa*, Caracas: Editorial CEC, pp. 125-144 (Colección: Los Libros de El Nacional).
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2010a). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* (en línea), Universia/IISUE, 1 (1), pp. 37-57. Disponible en: [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf\\_cap3](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf_cap3) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2010b). “Competencias profesionales y evaluación auténtica en contextos universitarios”, en *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento*. México: UNAM, pp. 55-84.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2010c). “Integración de la TIC en el *currículum* y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación” en *Pensamiento Iberoamericano* (en línea), 7, 127-149. Disponible en: [www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoIberoamericano-158.pdf](http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoIberoamericano-158.pdf) Cap.3 [consulta: 12 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2011). *Las Reformas en México*. Documento presentado en el IX Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO. México.
- Díaz-Barriga, Arceo, F. (2012). “Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (en línea), Universia/IISUE, 3(7), 23-40. Disponible en: [ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga Arceo, F. y E. Lugo (2003). “Desarrollo del currículo”, en Díaz-Barriga, A. (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, vol. 5, cap. 2, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 63-123 colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002.
- Díaz-Barriga, Arceo F.; R. Padilla; S. Valdez; C. Rueda y J. Ibarra (2008). “Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias”, en Lugo, E. (coord.), *Reformas Educativas: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*. México: UAEM/ANUIES.
- Díaz-Barriga Arceo, F.; R. Padilla y H. Morán (2009). “Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente”, en Díaz-Barriga, F.; G. Hernández y M. Rigo (comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* México: unam, pp. 64-96.

- Díaz-Barriga Arceo, F.; G. Hernández y A. Bustos (2009). “Innovación curricular en entornos *b-learning* mediante el desarrollo de proyectos colaborativos con estudiantes universitarios”, en *Memorias del x Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, (en línea), Veracruz, México: COMIE. Disponible en: [giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/innovacion\\_curricular\\_eb.pdf](http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/innovacion_curricular_eb.pdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Díaz-Barriga Arceo, F.; G. Hernández y M. Rigo (Comps.) (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. México: unam.
- Díaz-Barriga Arceo, F.; G. Hernández, y M. Rigo (eds.) (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y H. Morán (2011). “Usos y Niveles de apropiación de las TIC con fines de enseñanza en profesores universitarios de Psicología Educativa”, en Díaz-Barriga, F.; G. Hernández, y M. Rigo (eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales*, México: unam.
- Díaz-Barriga Arceo, F.; A. Bustos; G. Hernández y Romero, V. (2011). “Una experiencia *b-learning* enfocada a la construcción colaborativa de WebQuest con estudiantes de posgrado en Psicología y Pedagogía”, en Díaz-Barriga, F.; G. Hernández y M. Rigo (eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* México: UNAM, pp. 121-140.
- Díaz-Barriga Arceo, F.; J. L. Martínez y B. Cruz (2011a). “Modelos académicos e innovación: La perspectiva de los académicos de una Universidad pública mexicana”. Documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F.: COMIE
- Díaz Villa, M. (2005). “Flexibilidad y organización de la educación superior”, en Pedroza, R. y B. García (comps.), *Flexibilidad académica y curricular en las Instituciones de Educación Superior* México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 63-117.
- Díaz Villa, Mario (2006). “Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación”, en Pedroza Flores, R. (comp.), *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*, Barcelona, España-México: Pomares, pp. 29-58.
- Díaz, Mario (2007). “Prólogo”, en De Alba, Alicia *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre la fuerza de la imaginación* México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 25-34.

- Díaz, M.; E. Osorio y E. Contreras (2010). “Estudio de pertinencia interna del programa educativo de químico farmacéutico biólogo de la Facultad de química de la UAEM”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Díaz, M. (s/f). “Propuesta para la innovación curricular para la especialidad del Licenciado en Informática en el Instituto Tecnológico de Comitán, desde la perspectiva de empleadores y egresados”, Tesis de maestría, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2009). “La incompreensión y el malentendido en el aula de educación superior”, en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio y preescolar*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 49-70.
- Díaz Ovando, M. A.: A. A. Altamira Rodríguez; R. Tamayo Jiménez y M. E. Serrano Vila (2007). *Reflexiones teóricas de la calidad y la evaluación en la Educación Superior*, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Didou Aupetit, S. (2002). “Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en línea), 14 (7). Disponible en: [www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=esysec=SC03yysub=SBBycriterio=ART00330](http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=esysec=SC03yysub=SBBycriterio=ART00330) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Didriksson Takayanagui, A. (2003). “De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria”, en *Perfiles Educativos*, 25 (101), México, pp. 23-49.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, C. (2011). “La didáctica de los docentes de sexto grado en el marco de la Reforma Integral de la Educación 2009”, en *Memorias del Congreso de Educación Internacional: Curriculum*. México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Domínguez, R. A. (2010). *Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente*, tesis de maestría, Facultad de Educación, Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Domínguez, M. y G. Vélez (2009). “Estrategias evaluativas para currículos diseñados por ejes, una reflexión desde el aula”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.

- Dubet, F. y D. Martuccelli (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Francia: Seuil.
- Durand, V. y M. Fresán (2006). "La tutoría en la formación integral del estudiante", en *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* Colima, México: Universidad de Colima-ANUIES, pp. 35-46.
- Dussel, Inés (2005). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas* (en línea). Disponible en: [www.oei.es/reformaseducativas/politicas\\_curriculares\\_ultima\\_decada\\_AL\\_dussel.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf) Cap2 [consulta: 10 de julio de 2012].
- Elizondo Zenteno, M. de P. (2006). "El acceso a la formación en educación superior en América Latina y México", en *Visiones convergentes I, la formación: Agentes y procesos*, Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 101-127.
- Elizondo Montemayor, L.; C. Hernández Escobar; F. Ayala Aguirre, y G. Aguilar (2008). "La construcción de un sentido de propiedad para facilitar el cambio: el nuevo *curriculum*", en *Revista Internacional de Liderazgo en la Educación* 11 (1), Colombia.
- Elizondo, M., Castillejos, D. y Ovando, M. (2010). "Estudios del impacto de las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en México, una aproximación histórica", documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación Superior: La Universidad por un mundo mejor*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas,
- Elmore, R. (2003). "Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-39.
- Erickson, F. y Shultz, J. (1992). "Students' experience of the curriculum", en P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York, EUA: Simon and Schuster MacMillan, pp. 465-485.
- Escudero, J. (1990). "La integración de las nuevas tecnologías en el *curriculum* y en el sistema escolar", en L. García Aretio (ed.), *Un concepto integrador de Enseñanza a Distancia. xv Conferencia Mundial*. Caracas, Venezuela: ICDE.
- Espinosa, M. (2005). "Los ejes transversales del currículo", en *Memorias del Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad*. Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Espinosa R., G. (2009). "Formando a la maestra: moldeando comportamientos y actitudes femeninas en las docentes de escuelas primarias rurales multi-

- grado dentro del *curriculum* oculto”. Tesis de maestría, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esquivel, P. (2002). *Evaluación del Curriculum de la carrera de químico farmacéutico biólogo por el modelo CIPP*. (Tesis de maestría), Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Estévez, E. H; L. D. Acedo; G. Bojórquez; B. Corona *et al.* (2003). “La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (en línea), 5(1). Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15505102](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15505102) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Ezpeleta, J. (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), México, pp. 403-424.
- Farfán, P. E.; I. S. Pérez; M. González *et al.* (2010). *Competencias profesionales integradas*, México: Universidad de Guadalajara.
- Fernández, Jorge (2003). *Estructura y formación: El caso de la profesión médica*, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Estudios Universitarios.
- Ferreiro, Alejandra (2009). *La academia mexicana de la danza y la formación del bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresión de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994)*, México: Centro Nacional de Investigación y Documentación de la Danza José Limón, INBA.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*, Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Flores, Pedro (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, (en línea). México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: [www.uia.mx/web/files/inide5.pdf](http://www.uia.mx/web/files/inide5.pdf) cap2 [consulta: 10 de julio de 2012].
- Flores, P (Coord) (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*, México: Consejo Mexicano de Especialistas para la Educación Recuperado en <http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/Investigacion/retoseducfut.pdf>
- Flores, Ana Luz (2009). *Educación y cultura. Resistencia al cambio*, México: Gernika.
- Flores, A. (2009). “Los ejes transversales en el currículo: el estado del arte como referente teórico”. Tesis de Maestría. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala Facultad de Ciencias de la Educación.
- Flores, M. y M. Torres (2010). *La escuela como organización del conocimiento*, Monterrey, Nuevo León, México: Trillas.

- Flores, E. y González, L. (2008). “Los procesos de evaluación y acreditación como base de la reestructuración y construcción de espacios en la educación superior. El caso de licenciatura en educación de la UAEM” en *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Fortoul, M. B. (2008). “La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México”, *Perfiles Educativos*, xxx, 119, México, pp.72-89.
- Fresán, O. (2006). “Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría”, en *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* Colima, México: Universidad de Colima-ANUIES, pp. 65-89.
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa, 80, pp.46.
- Fuentes M. G y R. Quiroz (2009, noviembre). “Un acercamiento a la reforma la educación secundaria desde los usos y propósitos que los maestros de Telesecundaria dan a los recursos pedagógicos del modelo de 2006”, en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE:
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2001). *The new Meaning of Educational Change* (3a. ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (en línea), 6 (1-2), España, pp. 1-14. Disponible en: [www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf](http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf) cap3 [consulta: 13 de julio de 2012].
- Fullan, M. y A. Hargreaves (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Fullan, M. y A. Hargreaves (1999). *La escuela que queremos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallardo, A. (2007). “La intervención curricular como proceso de contacto cultural”, en Angulo, R. y B. Orozco (coords.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés, pp. 237-265 (Serie *Curriculum* y Siglo XXI).
- Gallardo, K. y Valenzuela, J. (2009). “Evaluación en modelos curriculares de educación basada en competencias: propuesta con base en la teoría de ex-

- pertos y novatos”, en *Memorias electrónicas del Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- García, J. (2005). “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), México, COMIE, pp.1275-1282.
- García, P. (2009). “Factores que determinan el logro del Perfil Académico Profesional de los alumnos de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la FES Iztacala”, tesis de maestría, México: Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM.
- García, R. (2012). “Nivel medio superior en la UAZ: desafío para crear un modelo educativo incluyente, con atención a las necesidades educativas especiales”, documento presentado en el *Primer Congreso Internacional de Educación “Construyendo Inéditos Viables”*, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- García, K. (2011, noviembre). “Encuentros y desencuentros de los docentes sobre la Reforma 2009 a nivel Primaria”, documento presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- García Garduño, J. (1995). “Siete propuestas que podrán contribuir a elevar la calidad de la educación básica en México”, en Conferencia, Mesa Redonda: *La Evaluación y Calidad de la Educación*, noviembre, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- García Garduño, J., L. Malagón (2010). “¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias”, en *Revista Perspectivas Educativas*, núm.3, Universidad de Tolima Ibagué-Colombia pp 251-262.
- García Garduño, J.M. (2011). “Acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero-American Curriculum Studies” en Pinar, W. *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.
- García Cedillo, Romero, Silvia, Motilla, Carla y Zapata, Claudia (2009). “La reforma fallida en los centros de atención múltiple en México”, en *Actualidades Investigativas en Educación* (en línea), 9 (2), 121, Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713058015](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713058015) [consulta: 10 de julio de 2012].
- García Martínez, V. (2007). *El proceso de comunicación en la implementación de la política pública. El caso de Enciclomedia en Tabasco*, tesis doctoral, México: Flacso.

- García, M., Ramos, R. y J. Álvarez (2009). "Reflexiones sobre la percepción de la educación a distancia", en *Devenir*, 2(13-14), Chiapas, México: UNACH, pp. 118-123.
- García, O. y Barrón, C. (2011). "Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía", en *Perfiles Educativos*, xxxiii, 131, México, pp. 94-113.
- Garzón, R. (2009). "Los nuevos aprendizajes necesarios para sobrevivir a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el *currículum* universitario", en *Devenir* (en línea), 2(9), Chiapas, México: UNACH, pp. 5-13. Disponible en: [www.campodelaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/devenir12.pdf](http://www.campodelaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/devenir12.pdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Garzón, R. (2011). "Alfabetización digital: la importancia de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el *currículum*", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Currículum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.
- Gasca, A. (2009). *Desarrollo de la literacidad crítica en internet en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, tesis de maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Gatica, F. y Limón, D. (2011). "B-learning en una asignatura del nuevo plan de estudios 2010 en la facultad de medicina", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Currículum*. Tlaxcala, México: UATX ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.
- Gaytán, M. (2007). "Los estudiantes de pedagogía como actores desconocidos del currículo (Un Estudio Exploratorio)", tesis de maestría, México: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.
- Gil, M. (2004). *Modelo de diseño instruccional para programas educativos a Distancia*, (en línea), 26(104), 93-114. Disponible en: [www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2004-104-93-114](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-104-93-114) cap3 [consulta: 8 de julio de 2012].
- Gimeno, J. (1995). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, 5a. edición, Madrid, España: Morata.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu (Primera edición en español, 1981).
- Golubov, N. (2008). *Tendencias y transformaciones en el sistema de educación superior en Estados Unidos para afroamericanos e hispanos* 10 (2). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-golubov.html](http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-golubov.html) [consulta: 9 de julio de 2012].

- Gómez, L. F. (2005). "Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X, 24, México, COMIE, pp. 165-189.
- Gómez, G.; S. Sánchez y J. Nateras (2007). "Inserción del eje transversal de educación ambiental en el *curriculum* del bachillerato universitario 2003 de la UAEMEX (CBU-2003): Evaluación de la práctica docente", en *Memorias del Congreso Nacional de Evaluación Educativa*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.
- Gómez, R. G., Tablas, V. y López, M. A. (2009). "La evaluación con rúbricas en el desempeño por competencias profesionales" en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Gómez, G., Gutiérrez, R. y Sánchez, S. (2009). "Evaluación curricular en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México: un modelo holístico-participativo y estratégico-prospectivo", en *Memorias electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Gómez Téllez, A. O.; M. Camacho López y H. Aguilar Gamboa (2010). *Educación y derecho educativo en Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- González, T. et al. (2008). *Informe Final del Análisis de Indicadores del programa que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica*. México: flacso.
- González, T. (2009). "Prácticas educativas y prácticas sociales en el marco del *Curriculum* vigente". Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*, Tlaxcala, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- González, T. (2011). "Hacia una nueva racionalidad para la transversalidad curricular. La educación ambiental para la sustentabilidad", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.
- González, R. y Romo, A. (Comps.) (2005). *Detrás del acompañamiento, ¿una nueva cultura docente?* México: Universidad de Colima-anuies.
- González, M. D.; S. M. Hipólito y M. S. Ramírez (2009). "Análisis del desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa en ambientes virtuales de aprendizaje", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.

- González, A., Ortiz, P. y Flores, M. (2010). “Formación en investigación educativa con modelos flexibles, un estudio comparado en dos facultades de pedagogía de la Universidad Veracruzana”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gordillo, J. (s/f). “Lo imaginario en el *currículum* de la sociología: *Curriculum vivido*”, tesis de maestría, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Grediaga, R. (2006). “Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México”, en *Revista de Investigación Educativa II*, (en línea). Disponible en: [www.uv.mx/cpue/num2/inves/completos/GrediagaPoliticashaciaAcademicos.htm](http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/completos/GrediagaPoliticashaciaAcademicos.htm) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Guillén, D. y Cuevas, L. (2010). “La formación de valores a través de la transversalidad curricular”, en *Razón y Palabra*, mayo–julio, Nuevo León, México: ITESM.
- Guillén, M. (s/f). “La formación docente en el proceso de rediseño curricular de pedagogía: una aproximación desde la dimensión del *currículum* oculto.” tesis de maestría, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Guillén, R. (s/f). “La planeación interactiva como experiencia para la construcción de una nueva universidad”. (Tesis de maestría), Tlaxcala, México: Universidad de Tlaxcala.
- H. Congreso de la Unión (1993). *Ley General de Educación*, (en línea). Disponible en: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Hargreaves, A. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, España: Narcea.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Madrid, España: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, en *Revista de Educación*, 339, México, pp. 43-58.
- Hernández, A. (s. f.). “Plan de estudios para la licenciatura en diseño textil de la Facultad de Diseño Textil e Industrial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, tesis de maestría, Tlaxcala, : Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández Reyes, N. (2008). *La problemática curricular en la formación profesional universitaria*. Documento presentado en el *IV Congreso Internacio-*

- nal de Filosofía de la Educación*. Facultad de Humanidades. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández Reyes, N. (2009a). “El *currículum* escolar convertido en experiencia de vida”, en *Espacios autobiográficos e identidades académicas*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas. pp. 53-84
- Hernández Reyes, N. (2009b). “El programa ‘Escuelas de calidad’, un espacio para la investigación y la vinculación entre la universidad y la sociedad”, en *Evaluación del programa escuelas de calidad en Chiapas un acercamiento a la vida escolar*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 39-62.
- Hernández, N. (2002). “La formación de maestros para la Educación Superior. El caso de la maestría en Educación Superior de la UNACH” (Tesis de maestría), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández, N. (2008). “Formación, *currículum* y profesión en discursos y vivencias de estudiantes universitarios. El caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas”. Tesis de doctorado, Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Hernández Reyes, N. L. (2005). “Hacia una evaluación comprensiva en la formación inicial del profesorado”, en *Prácticas y representaciones educativas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas. pp. 119-138.
- Hernández Reyes, N. L. (2009). “La tutoría en la UNACH. Prácticas y significados en estudiantes de Pedagogía”, en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio y preescolar*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 89-103
- Hernández Reyes, N. L. (2010). “Hacia la construcción de procesos democráticos universitarios”, en *Procesos curriculares*, Veracruz: Universidad de Veracruz, pp. 13-26
- Hernández, S. y R. A. Andrade (comps.) (2011). *Aprendizaje y competencias en educación. Visiones y reflexiones*, México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, G. y V. Romero (2009). “Experiencias de aprendizaje semi-presencial (b-learning) usando TIC en escenarios universitarios: una interpretación constructivista social”, en *Congreso Internacional de Educación: Currículum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 27 de noviembre de 2009.
- Hernández, G. y V. Romero (2011). “El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso”, en Díaz-Barriga, F.; G. Hernández y M. Rigo (eds.) *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*, México: UNAM, pp. 95-120.

- Hernández, G. y Reyes, M. R. (2011). “Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores”, en *Perfiles Educativos*, xxxiii, 133, México, pp. 162-173.
- Herrera, A. (2005). “Nota introductoria a las dimensiones de la innovación curricular”, en Herrera, A.; M. Moreno y M. Medina (coords.). *Innovación y curriculum. Desafíos para una convergencia necesaria*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Herrera, A., M. Murueta y P. Parra (2002). “Diseño curricular y evaluación de competencias: una propuesta”, en *Cuadernos de Ciencias de la salud y del comportamiento*, 3, México, pp. 129-139.
- Herrera, A. y L. Medina (2008). “La Universidad del Conocimiento: los desafíos de una docencia innovadora”, en Lugo, E. (comp.). *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, México: Juan Pablos, uaem/anuies, pp. 121-149,
- Hirsch, A. (2005). “La formación en el posgrado y la actividad docente”, en *Revista de la Educación Superior*, xxxiv (3), 135, México, pp. 163-166.
- Hickman, H.; R. Cabrera; G. Mares; N. Arizmendi; A. Juárez y L. López (2009). “Trayectorias de los profesores de Psicología Iztacala. Un acercamiento a sus perfiles académicos”, en *Psicología Iztacala y sus actores*, Estado de México: FES Iztacala-UNAM, (pp. s/p).
- Hurtado, M. (2002). *Integración curricular de las tecnologías de la comunicación y la información*, (en línea). Disponible en: [www.tecnoneet.org/docs/2002/5-52002.pdf](http://www.tecnoneet.org/docs/2002/5-52002.pdf) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Kent, R. (comp.). (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2: *Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: FCE
- Ibarra, L., Díaz, C., y Gilio, C. (2008). “Modelo de evaluación curricular universitaria”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Perspectivas para el futuro de la evaluación en México*, (en línea), México: INEE. Disponible en: [www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos\\_divulgacion/Temas\\_evaluacion](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion) [consulta: 25 de agosto 2010].
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2010). *Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo (ETC) en México. Encuesta a directores y equipos* (en línea). Disponible en: [basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/Info\\_Encuesta\\_Estatales.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/Info_Encuesta_Estatales.pdf) cap2 [consulta: 9 de julio de 2012].

- Islas, M. L. (2005). *Experiencias de aprendizaje en la Escuela de Psicología de la Universidad Marista de Mérida. La visión de los alumnos*, tesis de maestría, Mérida, Yucatán: Universidad Marista de Mérida.
- Isla, M. L. y D. Pacheco (2009, septiembre). “Programa Aprender Sirviendo en Educación Superior. Calidad del programa de una experiencia exitosa desde la opinión de los estudiantes”, documento presentado en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid, España: Morata. (Título original: Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. Nueva York, EUA: Holt, Rinehart and Winston).
- Jiménez, E. (2002). “La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM”, en *Perfiles Educativos*, xxiv, 96, México, pp. 73-96.
- Jiménez, M. E. (2009, septiembre). “Representaciones sociales del *currículum*: una perspectiva de los estudiantes de pedagogía”. Documento presentado en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE.
- Jiménez, Yolanda (2012). “Desafíos conceptuales del *currículum* intercultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), México, pp. 167-189.
- Jiménez, M. y G. Arroyo (2007). “La Asignatura Sello CTS+I: estrategia para la alfabetización tecnocientífica”, en *Revista de la Educación Superior*, (en línea), 26(144), pp. 87-97. Disponible en: [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES\\_144.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES_144.pdf) cap3 [consulta: 9 de julio de 2012].
- Juárez, M. (2009). “La exclusión de la educación indígena en el marco de la reforma curricular que plantea la alianza por la calidad de la educación”. documento presentado en el Congreso Internacional de Educación: *Curriculum*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Juárez, N. (2009). “Las competencias de los alumnos de ingeniería en alimentos en el Instituto Tecnológico del Altiplano de Tlaxcala”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Juárez, C. y R. Cortés (2011). “Políticas educativas y reformas curriculares en instituciones formadoras de docentes: su implementación y sus tensiones”, documento presentado en el Congreso Internacional de Educación: *Curriculum*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Juárez, M. y J. Fernández (2009). "Evaluación del plan de estudios de la licenciatura en telesecundaria, desde la perspectiva de los egresados", en *Memorias electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE.
- Krawczyk, N. (2002). "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (7). Cap2, México.
- Kridel, C. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*, ThousandOaks, CA: Sage, pp. 224-226.
- Latapí, Pablo. (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 2002", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea), 6 (2). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html](http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Lago, D. y R. Ospina, (2009). "Las competencias en la política educativa, nuevo reto para la gestión curricular en Colombia", documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Landesmann, M.; H. Hickman y G. Parra (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos de Psicología Iztacala*. Estado de México: Juan Pablo Editor y UNAM- FES Iztacala.
- Landín, M.; L. Guerrero y E. Cruz (2010). "La evaluación educativa. Un estudio multidisciplinario", en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*,-Cap5, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lira, L. (2011). "Prácticas docentes de innovación en la Educación Básica. El proceso de incorporación de la Reforma Educativa", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: comie. Disponible en: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_02/2256.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2256.pdf) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Lira, L (Coord.) (2012) *Prácticas docentes en contextos de reforma educativa. Competencias para la convivencia, tácticas y modelos*. Guadalajara, México: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Gobierno del Estado de Jalisco
- Lira, L. y S. L. Sandoval (Coords.) (2012). *La formación en contexto. Reflexiones y prácticas exitosas*. Guadalajara, México: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Gobierno del Estado de Jalisco.
- Loera, A. y Cazares, O. (2005). *Las perspectivas de los alumnos sobre las escuelas PEC. Reporte de las primeras 4 fases de los cuestionarios de factores asociados al aprovechamiento escolar*, Chihuahua: Heurística Educativa.

- Lopes A. (2007). *Políticas de integração curricular*. Río de Janeiro: EDUREJ.
- Lopes, A.; Dias, R. y Gomes de Abreu R. (2011). *Discursos nas políticas de currículo*. Río de Janeiro: Quartet Editora
- López, Y. (2009). *Diseño de software educativo para la elaboración de balance general en una institución educativa*, tesis de Maestría, Mérida, Yucatán: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- López, S. y M. Flores (2006). “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica” en *Revista electrónica de investigación educativa* (en línea), 8 (1). Disponible en: [redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html](http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html) cap2 [consulta: 9 de julio de 2012].
- López, Arturo y Ramírez, Adolfo (2009). “Nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la práctica docente en la facultad de humanidades, campus VI de la UNACH”, en *Anuario 2009*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 184-198.
- López, A.; I. S. Pérez y M. Gonzalo (2009). “Evaluación del desarrollo curricular por competencias profesionales integradas del centro universitario de ciencias de la salud. Universidad de Guadalajara”, en *Memorias de IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- López, A. y P. Sánchez, (2009). “Impacto de la flexibilidad curricular en la trayectoria escolar de alumnos de la facultad de educación de la UADY”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área: 2 Currículo, Veracruz, México: COMIE.
- López, I.; S. Pech y O. Rosales (2009). “Examen de selección, desempeño y riesgo escolar en los estudiantes de la universidad” en *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- López Bonilla, G. y G. Tinajero Villavicencio (2009, septiembre). “Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la Reforma”. Documento presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, México.
- López, M.; M. García; S. Sosa; E. Gutiérrez; M. Mancilla; I. Beltrán y R. Ramos (2010). *El aprendizaje a distancia en la UNACH: Estrategias de intervención. Nuevo modelo de inducción a la Universidad virtual*. Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- López, E.; M. Nava y A. Carmona (2010). “La evaluación y acreditación en el nivel medio superior de la UAEM, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- López, S. y C. Reyes (2010). “Fortalezas y debilidades del currículo de la carrera de técnico superior universitario en comercialización de las universidades tecnológicas”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, J.; L. Bárcenas y N. Guajardo (2011). “Preguntas éticas de las profesiones: los valores profesionales como elemento transversal del currículo en una universidad humanista”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: comie.
- Loyo, Aurora (2006). “El sello de la alternancia en la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30 (11), pp.1065-1092.
- Loyo, Aurora y Rosa Ma. Camarena (2007). “Evaluación externa en materia de diseño”. *Programa de educación preescolar y primaria para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes* (Pronim).
- Luévano, H. y Ortega, F. (2012). “La gestión en la educación media superior”, documento presentado en el *Primer Congreso Internacional de Educación “Construyendo inéditos viables”*, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Lladó, D. M.; M.A. Navarro y M. L. Cruz (2007). “La reforma del bachillerato en Tamaulipas: el paso de dos a tres años”, documento presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida, Yucatán, noviembre.
- Llorens Báez, L. (2006, abril-junio). “Nueve hipótesis de referencia sobre la viabilidad del Programa Nacional de Educación 2001”, en *Revista de la Educación superior*, xxxi (7). Disponible en: [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res122/indice122.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/indice122.htm) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Lugo, E. (2007). “Flexibilidad y ejes transversales en el currículo”, en *Memorias del Encuentro Universitario de Diseño Curricular Minerva*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lugo, E. (2008). “Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio”, en Lugo, E. (Comp.). en *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* México: UAEM/ANUIES, pp. 67-88.
- Lule, M. (2011). “Formar licenciados en educación básica en línea y presencial (*blended-learning*): La Propuesta de la Universidad Pedagógica Veracruzana”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.

- Luna-Serrano, E., M. C. Valle y C. Ozuna-Lever (2010). “Los rasgos de un ‘buen profesional’, según la opinión de estudiantes universitarios en México”, en *Revista Electrónica de Investigación educativa* (en línea) (número especial 2). Disponible en: [redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html](http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html) [consulta: 3 de septiembre de 2012].
- Macarena, A. y Y. López, (2011). “El diseño instruccional en el desarrollo e implementación de cursos en línea para las diferentes modalidades en educación”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía, UNAM.
- Madrigal, J. L. (2006). “Aproximación a la identidad de los docentes de la educación media en Chiapas”, en L. Pons, R. G. Chávez y J. C. Cabrera (coords.), *Procesos educativos y vida académica*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH, pp.45-63.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Malagón, L. A. (2003). “La pertinencia en la Educación Superior: Elementos para su comprensión”, en *Revista de la Educación Superior* (en línea), xxxiii (127), cap 2. Disponible en [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html) [consulta: 11 de julio de 2012].
- Maldonado, Alma “Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv (2), núm. 134, abril-junio, 2005, pp. 107-122, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior México.
- Maravilla, Y. (2009). “Desarrollo e implementación de un curso universitario en línea en la carrera de Medicina Veterinaria Zootecnia de la Universidad de Guadalajara”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Mares, G.; H. Hickman; R. Cabrera; L. Caballero y E. Sánchez (2009). “Características de ingreso de los estudiantes de Psicología de la FES Iztacala.”, en *Psicología Iztacala y sus actores*, Estado de México: FES Iztacala-UNAM. pp. s/p.
- Márquez, G. (2009). “Diseño de la carrera del ingeniero en sistemas computacionales (ISC). Caso: Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional”. Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Marín, Ana C. (2004). “Formándonos interculturalmente en Jalisco, México. Condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes”, tesis doctoral, Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

- Marín, D. E. (2006). "La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de los alumnos de Ingeniería Civil", Sus representaciones sociales de la profesión. Tesis doctoral, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Martell, F. (2009). "Evaluación de la competencia comunicativa en el desarrollo del *currículum* para formación de docentes en educación especial", en *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Martínez, E. Salgado, J. y Martínez, D. (2010). "Trayectoria laboral y Desempeño Profesional de los alumnos egresados de seis generaciones (1996-2001) de la licenciatura en enfermería de la UAEM", en *Memorias electrónicas del 3er Congreso Nacional de Educación. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca*.
- Martínez, G. (2011). "Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas", *Perfiles Educativos*, xxxiii, 132, México, pp. 90-109.
- Martínez, L. (2004a). "Hacia la construcción de un sistema de asignación y transferencia de créditos", en *Revista de la Educación Superior*, 3 (131), México, pp. 111-128.
- Martínez, L. (2004b). "Currículo flexible, desarrollo tecnológico y competencias profesionales", en *Revista Universitaria de la UABC*. México.
- Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés.
- Martínez, L. (2009a). Currículo y proyectos de vinculación con créditos. *Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Martínez, L. (2009b). "El currículo ante las nuevas demandas de la nueva economía. Un estudio de caso de alta tecnología para la innovación, en algunas carreras de la Facultad de Ingeniería de la UABC", tesis de doctorado, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Martínez, L. (2011). *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*. México, ANUIES (Biblioteca de la Educación Superior).
- Martínez, L. (2011). "El currículo y la innovación", en *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*, México: anuiес/uabc, pp.75-127.

- Martínez, L. (Coord.) (2011). *Vinculación: una acción en el proceso de Formación Profesional.*, Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Martínez, M. (2009a). *El currículo Universitario. Sujetos sociales y poderes de decisión.* Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez, M. (2009b). *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela.* Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez, M. (2009c). "Sujetos sociales y poderes de decisión en el *curriculum* universitario" en Orozco, Bertha (2009), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México.* México: IISUE-Plaza y Valdés, pp. 135-168.
- Martínez, A.; A. Bernal; B. Hernández; M. A. Gil y A. Martínez (2005). "Los egresados del posgrado de la UNAM", en *Revista de la Educación Superior*, 34 (133), enero-marzo, México: anuies, pp. 23-32.
- Martínez, L.; M. Ortiz; V. Santillán y E. Vilorio (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes.* Baja California, México: UABC.
- Martínez, L.; D. Toledo y R. D. Román (2009, septiembre). "El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería", Ponencia presentada en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Martínez, L.; R. Román y D. Toledo (2009). "El currículo frente al reto de su diseño y la formación en competencias", en *Congreso Internacional de Educación. Curriculum.* Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Martínez, L.; R. Toledo, y R. Gálvez, (2009). "El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería". Documento presentado en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Martínez, L.; R. D. Román y D. Toledo (2009). "El currículo frente al reto de su diseño y la formación en competencias", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum.* Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía, UNAM.
- Martínez, A. R.; R. S. McDonald y J. García (2009). "Plan de estudios por competencias profesionales: una experiencia de planeación", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Veracruz, México: COMIE.
- Martínez, S.; J. Rochera, y C. Coll (2009). "Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar", en *Memorias*

- electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Martínez, S. E. y M. J. Rochera (2010). “Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), México, pp. 1025-1050.
- McCombs, B. y D. Vakili (2005, August). “A learner-centered framework for e-learning”, en *Teachers College Record*, 107(8), pp. 1582-1600.
- Medina, L. (2008). “Innovación curricular y formación docente: La visión de la ANUIES”, en Lugo, E. (comp.), *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, pp. 39-52, México: UAEM/ANUIES.
- Medina Cuevas, L. et al. (2009). *Innovación educativa en México. Propuestas metodológicas y experiencias*, México: anui.es.
- Medina, A.; A. Díaz y M. Pineda, (2010). “La acreditación de los programas educativos en la facultad de ciencias agrícolas de la Universidad Autónoma del Estado de México y su impacto en el mejoramiento de la calidad académica en el perfil profesional del claustro académico”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Meléndez, Ma. Teresa (2011). “La formación para la ciudadanía en alumnado de secundaria En México: diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural”, tesis doctoral, Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Méndez, L. A. y M. A. Gómez, (2009). “Educación basada en competencias. ¿Un sueño global, realizado en México? Un debate holístico”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Mendoza, J. (2003). “La evaluación y acreditación de la Educación Superior Mexicana: La experiencia de una década”, documento presentado en el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Mendoza, D. y M. S. Jiménez (2009). “Influencia de la formación profesional en el desarrollo de competencias genéricas y específicas, importantes en el ámbito laboral para los egresados del posgrado en educación de la UATX”, en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.

- Meneses, G. (2007). "Políticas de educación y formación de sujetos en el presente". En: Hoyos, Carlos A. y Gerardo Meneses (coords), (2007), en *Sociedad de conocimiento e información: proyecto educativo*, núm. 28, México: Lucerna/Diógenes. Colecc. La Lámpara de Diógenes.
- Mertens, L. (1988). "El movimiento obrero y las necesidades de capacitación ante la reconversión productiva. ¿Reconversión de la capacitación?", en Mertens, L. et al., *El movimiento obrero ante la reconversión productiva*, México: ctm, oit y Fundación Friedrich Stiftung, pp. 3-54.
- Mertens, L. y L. Palomares (1987). "El surgimiento de un nuevo tipo de trabajador en la industria de alta tecnología: el caso de la electrónica", en *Revista Análisis económico*. 11, enero-junio, Cap3, México: UAM Azcapotzalco, pp. 31-53.
- Meza, P. (2008). *Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios*. México: BUAP.
- Miranda, Jesús (2010). "La RIEB en educación primaria: entre el determinismo y voluntarismo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense* (en línea), 2(7). Disponible en: <http://rediesonorense.files.wordpress.com/2011/08/redies7.pdf> [consulta: 9 de julio de 2012].
- Miranda, D.; L., Medina: D. Espinoza y M. Moreno (2006). *Modelo de formación profesional de la UAEM*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Miranda, F. y R. Reynoso (2006). "La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), México, pp. 1427-1450.
- Miranda, F. (2005). "El Sentido de la Evaluación en Educación Básica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), México, pp. 1264-1274.
- Miranda, Francisco; H. A. Patrinos y Ángel López (2007). *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mireles, O. (2010). "Del proceso de incorporación a la eficiencia terminal: Evaluación y calidad en el posgrado", en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Morán H. y F. Díaz-Barriga Arceo (2009). "La integración de las TIC en el *currículum* y el aula: autoevaluación de niveles de apropiación y competencias en profesores universitarios", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Currículum*, Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.

- Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*, Barcelona: Graó.
- Morales, Leticia; M. Hernández y E. Reyes (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007* (en línea), México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/67/1/images/7.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/67/1/images/7.pdf) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Morales, L.; L. Montes; M. Gómez, y P. Rosso, (2004). “Evaluación de los contenidos educativos de nivel básico en Internet”, en *Memorias del xx Simposio Internacional de Computación en la Educación*, (en línea), Puebla, México. Disponible en: [www.somece.org.mx/simposio2004/memorias/grupos/index.html](http://www.somece.org.mx/simposio2004/memorias/grupos/index.html) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Moreira, Antonio Flavio (2007). *Currículos e programas no Brasil*, Brasil: Campinas, Papirus.
- Morales, Jaime (2011). “El uso de la investigación en la reformas de educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), México, pp. 725-750.
- Moreno, F. y A. Álvarez (2011). “La educación a distancia, el siguiente paso de la innovación en los programas actuales de Educación y Pedagogía. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAS”, Documento presentado en el VII *Congreso de Investigación Educativa*. Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Moreno, M. G. (2011). “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, XL (2), 158, México, pp. 59-78.
- Moreno, P. (2010). “Un primer acercamiento a la integración curricular: los conocimientos y habilidades previos para el curso de política exterior de México del Plan de Estudios de Relaciones Internacionales de la BUAP”, Documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Moreno, Tiburcio (2005). “La reforma de la educación secundaria en México”, en Cruz, J. I. (Coord.), *Política educativa. Miradas diversas*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 17-53.
- Moreno, Tiburcio (2009a). “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”, en *Perfiles Educativos*, 31(124), pp. 69-92.

- Moreno, Tiburcio (2009b). “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, Vol. 14, Núm. 41, pp. 563-591.
- Moreno, Tiburcio (2010a). “Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm. 2, vol. 1, pp. 88-101.
- Moreno, Tiburcio (2010b). “El *currículum* por competencias en la universidad: más ruido que nueces”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX (2), núm. 154, abril-junio, pp. 77-90.
- Moreno, Tiburcio (2012a). “Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. Evaluación Educativa en Iberoamérica”, en *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, (en línea), vol. 1, núm. (1). Disponible en: [revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current](http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Moreno, T. (2012b). “La evaluación de competencias en educación”, en *Sinéctica*, 39, julio-diciembre. Recuperado: [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_09](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09)
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Muciño, C. y J. Sámano (2009). “Evaluación de dos modelos curriculares en la Química escolar del bachillerato de la UAEM”, en *Memorias electrónicas del Congreso Internacional de Educación y Currículum*, Tlaxcala, Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala.
- Munévar, D. y M. Villaseñor (2005). “Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes”, en *Revista de Estudios de Género La Ventana*, pp. 44-68.
- Muñoz, H. (2002). “La diversidad de las reformas educativas interculturales”, en *Revista electrónica de educación educativa* (en línea), 4 (2). Disponible en: [redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido-cruz.pdf](http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido-cruz.pdf) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Muñoz Izquierdo, C. (2005). “No existe fatalismo que nos impida mejorar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), México: COMIE, pp. 242-248.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad Social?*, México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, N. y C. Romano (2011). “Percepción del 4º eje transversal del modelo educativo humanista de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: la autorrealización”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Cu-*

- rriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.
- Murguía, J.; R. Villanueva, y N. Barón (2009). “Desarrollo curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima: 1988-2009”, documento presentado en el Congreso Internacional de Educación. *Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Nabor, F.; C. Bojórquez, y L. Armenta (2009). “Evaluación de la efectividad de un programa de educación a distancia”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Navarro, M. A. e I. Sánchez (2004). “Lecciones de la reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en *Revista de la Educación Superior*, xxxii (132). Disponible en: [www.anui.es/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/132/03.html](http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/132/03.html) [consulta: 10 de julio de 2012].
- Navarro, G. I. y M. Rueda (2009). “La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia”, en *Perfiles Educativos*, xxxi, 126, pp. 30-55.
- Noverola, M. (2010). “Modelo de capacitación con enfoque en competencias profesionales para el personal docente del Instituto Tecnológico de Chetumal”, documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2004). *La reforma de la secundaria* (en línea). Disponible en: [www.observatorio.org/comunicados/debate001.html](http://www.observatorio.org/comunicados/debate001.html) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2005). *El debate por la RIES*. (en línea). Disponible en: [www.observatorio.org/comunicados/572bfe614863.pdf](http://www.observatorio.org/comunicados/572bfe614863.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Ochoa, Julio (2008) (Coord.) *La evaluación externa del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (en línea), México Universidad Pedagógica Nacional, SEP. Disponible en: [www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval\\_antiores/evaluacion03.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_antiores/evaluacion03.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Ojeda, A.; C. Barrero y S. García (2010). “Evaluación del programa de tutoría en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán”, documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

- Olivo, Miguel A.; C. Alaniz y L. Reyes (2011). “Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. Una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), México, pp. 775-799.
- Obregón, E. (2003). “Los actores y las reformas en el contexto de la educación superior tecnológica”, en *Revista de la Educación superior* (en línea), xxxii (126). Disponible en: [www.anui.es/servicios/p\\_anui/es/publicaciones/revsup/126/02.html#c](http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/126/02.html#c) [consulta: 9 de junio de 2012].
- Ordóñez, F. (2009). “El *currículum* flexible en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: los primeros momentos. El caso de la División Académica de Ciencias Biológicas”, en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: 2 Currículo*. Veracruz, México: COMIE.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Organización de Estados Iberoamericanos, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe—CERLALC y Plan Iberoamericano de Lectura—ILIMITA [consulta: 7 de junio de 2012].
- Organización de Estados Iberoamericanos (2006). *Evaluación externa del Programa Nacional de Lectura. Informe (primera etapa)*, (en línea), México: SEP. Disponible en: [lectura.dgme.sep.gob.mx/5EstudiosSobreLectura/OEI/OEI\\_Eva\\_ExtPNL\\_2E.pdf](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/5EstudiosSobreLectura/OEI/OEI_Eva_ExtPNL_2E.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Orozco, B. (coord.) (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México: IISUE—UNAM—Plaza y Valdés.
- Osorio Madrid, R. (2008). “La educación superior en México desde la mirada de la revista *Perfiles Educativos*”, en *Perfiles educativos*, (en línea), 30 (122), pp. 109-127. Disponible en: [www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000400006&script=sci_arttext) [consulta: 9 de junio de 2012].
- Osorio, J. R. y A. Báez (2009). “Modelo curricular por competencias y perfil del académico”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Currículum*. Tlaxcala, México: UATX—ANUIES, BUAP, IISUE—UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Pacheco, D. (2005). *El pensamiento crítico y la responsabilidad social personal en un programa aprender sirviendo en educación superior*. Disertación doctoral no publicada, Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Pacheco, D.; M. Tullen y J. C. Seijo, (eds.) (2003). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral comunitaria*, México: Progreso.

- Padilla, R. (2005). “Examen masivos: un análisis entre pruebas Internacionales y Nacionales”, tesis de Maestría, México: UNAM.
- Padilla, R. (2007). “Las pruebas internacionales una nueva práctica de evaluación”, en *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México: IISUE/Plaza y Valdés.
- Padilla, R. (2010). “El sentido didáctico de las pruebas a gran escala: el caso de ENLACE”. Tesis de Doctorado. México: UNAM. Facultad de Filosofía y Letras
- Padilla, R.; B. Cruz, y Y. López, (2011). “Consideraciones didácticas sobre la inclusión del enfoque de competencias en los planes de clase de 6° grado de educación primaria en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica. El caso de los docentes del estado de Colima”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: comie-UANL-UNAM. Disponible en: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_02/0497.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0497.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Padilla, R. A.; E. Cholula y C. Juárez (2011). “Implicaciones didácticas del enfoque de competencias a través del método de proyectos en el marco de la RIEB 2009. Estudio de casos de los docentes participantes en el diplomado IISUE-UNAM-SEP”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum México: uatx-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM*.
- Palomares, L. y L. Mertens (1989). “Automatización programable y nuevos contenidos de trabajo. Experiencias de la industria electrónica, metalmecánica y petroquímica secundaria en México”, en *Problemas del Desarrollo* 20 (76), 111-132, enero-marzo., México: UNAM.
- Palomares, L. y L. Mertens (1991). “Empresa y trabajador ante la automatización programable”, en Corona, L. (coord.), *México ante las nuevas tecnologías*, México: CIIH de la UNAM y Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-159.
- Pastor, M. (2004). “Sistema global de universidad interactiva para la educación superior a distancia”, en *Memorias del XX Simposio Internacional de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación 2004*. Puebla, México: SOMECE.
- Patiño, Xochilth (2010). *Mejora en un entorno TIC desde la visión del maestro* (Tesis doctoral), Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Pedroza, R. (2004). “Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional”, en *DEP Cuadernos para la educación superior* (en línea), pp. 157-167, México: Universidad Autónoma del Estado de México Disponible en: <http://cuib.unam.mx/~escalona/pagina/LECTURA1.pdf> [consulta: 7 de junio de 2012].

- Pedroza, R. (2006). *Flexibilidad y Competencias Profesionales en Universidades Iberoamericanas*, Barcelona: Pomares.
- Peñalosa, F. y S. Castañeda (2008). “Generación de conocimiento en la educación en línea. Un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en línea), 13(36), pp. 241-281. Disponible en: [www.COMIE.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=esysec=SC03yysub=SBBycriterio=ART36010](http://www.COMIE.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=esysec=SC03yysub=SBBycriterio=ART36010) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Pérez Arena, David (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*, México: PROMEP, Universidad Autónoma de Guerrero, IISUE-UNAM, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Plaza y Valdés.
- Pérez, C., Hernández, J. y Rubio, C. (2008). “Las actividades y contextos de desempeño de los psicólogos educativos UPN: un avance de resultados”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*. Universidad de Tlaxcala.
- Pérez Torres, José y Brenda Cruz (2009, noviembre). “Análisis curricular de los programas ciencia y tecnología de secundaria: reforma de secundaria 2006”, documento presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, AT02 [PRE1178636786], Mérida Yucatán: COMIE.
- Pernas, P. y M. Reséndiz (s. f.). “El programa CTS+I de la OEI”, en *Revista de la Educación Superior*, (en línea), Disponible en: [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/indexnum.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/indexnum.htm) [consulta: 9 de junio de 2012].
- Perrenoud, P. (2008, junio). “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?”, en *Red U. Revista de Docencia Universitaria* (en línea), número monográfico 11: “Formación centrada en competencias (II)”. Disponible en: [www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Pinar, William (2011). *Curriculum studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Pinar, W. F.; W. M. Reynolds; P. Slattery y P. M. Taubman (2008). *Understanding curriculum*, Nueva York: Peter Lang.
- Piña, I. (2009). “El hospital como contexto de enseñanza y aprendizaje de las competencias obstétricas de los licenciados en enfermería y obstetricia”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.

- Pirela Morillo, J. (2007). “Las tendencias educativas del siglo xx y el currículo de las escuelas de bibliotecología, archivología y ciencia de la información de México y Venezuela”, en *Investigación bibliotecológica*, México: 21 (4), s/p.
- Plá, Sebastián (2007). “Curriculum y enseñanza de la historia. La reforma a la educación secundaria en México 2006”, documento presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán: COMIE
- Plá, Sebastián. (2008). “Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 13, México, pp. 171-194.
- Plazola, M. R. y E. Rautenberg, (coords.) (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pons Bonals, L. (2004). “Propuesta innovadora para la formación de investigadores en el área de educación. El caso de la maestría en educación, de la Universidad Autónoma de Chiapas”, en *Ámbitos y alternativas de innovación en educación superior*, Chiapas, México: UNACH, pp. 111-134.
- Pons Bonals, L. (2010). “La federalización educativa como marco del programa escuelas de calidad”, en *Evaluación del programa escuelas de calidad en Chiapas un acercamiento a la vida escolar*, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 13-37.
- Pons Bonals, L.; J. C. Cabrera, y R. Chávez (2005). *Prácticas y representaciones educativas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pons Bonals, L.; R. Chávez, y J. C. Cabrera (2006). *Procesos educativos y vida académica*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pons Bonals, L. y J. C. Cabrera Fuentes (2009). “La tutoría en el programa de formación de doctores en estudios regionales”, en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio y preescolar*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 23-47.
- Porter, M. (1990). “¿Dónde radica la ventaja competitiva de las naciones?” Harvard-Deusto BusinessReview, 4to. Trimestre.
- Portillo, L. y G. Contreras (2007). “Opinión de Directores y Académicos de la UADY respecto del nuevo modelo educativo y académico: Análisis de la flexibilidad curricular y la movilidad”, en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: COMIE.
- Porrás, L.; B. Salinas; J. Ramos, y G. Huerta (2007). “The key Stone; local subjects and contexts in the implementation of digital inclusion politics”, en

- Journal of Community Informatics* (en línea), Edición especial sobre América Latina, 3 (3). Disponible en: [www.cijournal.net/index.php/ciej/issue/view/18](http://www.cijournal.net/index.php/ciej/issue/view/18) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Porras, L.; M. López y M. Huerta (2010). "Integración de TIC al *Curriculum* de Telesecundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en línea), 15(45), pp. 515-551. Disponible en: [www.COMIE.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART45008ycriterio=http://www.COMIE.org.mx/documentos/rmie/v15/n045/pdf/ART45008.pdf](http://www.COMIE.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART45008ycriterio=http://www.COMIE.org.mx/documentos/rmie/v15/n045/pdf/ART45008.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Pozo, J. I. y M. Mateos (2009a). "Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje", en Pozo, J. I. y M. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: formación en competencias*, Madrid: Morata, pp. 54-69.
- Pozo, J. I. y M. Pérez (2009b). "Aprender para comprender y resolver problemas", en Pozo, J. I. y M. del P. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: formación en competencias*, Madrid: Morata, (pp. 31-53).
- Prieto, L. (2008). "La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario", en Prieto, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Piña, J. M. (2003). "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", en Piña, J. M. (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Rafael, Z., (2011). "Representaciones sociales de los docentes hacia la Reforma curricular 2006 en la escuela Secundaria". Documento presentado en el XI *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, noviembre, México: COMIE.
- Ramírez, M. (2008). "Dispositivos de *mobile learning* para ambientes virtuales: implicaciones en el diseño y la enseñanza", en *Apertura* (en línea), 8 (9), pp. 82-96. Disponible en: [www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num9/pdfs/dispositivosmobilelearning.pdf](http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num9/pdfs/dispositivosmobilelearning.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Ramos, J. (2007). *El uso de la tecnología en el aula: más allá del modelo NOM. Dimensiones discursivas de lo educativo*, Chiapas, México: UNACH.
- Ramos, Roxana (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (CA 1919 1949)* México: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Conaculta.

- Ramos, Roxana (2010). *Primera escuela pública de danza en México. Travesía por sus propuestas de formación (CA 1931-2009)*, México: Centro Nacional de Investigación y Documentación de la Danza José Limón, INBA.
- Ramos, S. y J. González (2011). “La tutoría y el aprendizaje”, en Hernández, S. y R. Andrade (comps.), *Aprendizaje y competencias en educación. Visiones y reflexiones*, Jalisco, México: CUCEA, Universidad de Guadalajara, pp. 221-242.
- Rautenberg, E. (2009). “El cambio curricular es más que sólo un armado técnico”, en Plazola, M. R. y E. Rautenberg (coords.), *Sujetos y procesos del cambio curricular* México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 17-41.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2008). *Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (en línea), SEP SEBYN-FEZ Iztacala. Disponible en: [www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe\\_final.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe_final.pdf) y de la Integración Educativa [consulta: 7 de junio de 2012].
- Regini, M. y C. Sabel (1989). “Los procesos de reestructuración industrial en la Italia de los años 80”, en *Sociología del trabajo*, Nueva Época, núm. 6, Madrid, España: Siglo XXI.
- Reimers, Fernando (coord.) (2006). “Aprender más y mejor”, en *Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en la educación básica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reparaz, Ch.; A. Sobrino y J. Mir (2000). *Integración curricular de las nuevas tecnologías*, Barcelona, España: Ariel.
- Restrepo, Eduardo y Alex Rojas (2012). “Políticas curriculares en tiempo de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia”, en *Currículo semFronteiras*, 12 (1), Colombia, pp. 157-173.
- Reyes, Roger y Silvia Pech (2007). “Preocupación de los Profesores ante la Reforma Integral de la Educación Secundaria en México”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (en línea), 5 (3), pp. 173-189. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art16.pdf> [consulta: 7 de junio de 2012].
- Reyes, C.; F. Carreto y B. Pérez (2010). “Derivaciones de un proceso de acreditación del programa de la licenciatura en geografía de la UAEM”, en *Memorias electrónicas del 3er. Congreso Nacional de Educación*, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Reynoso, N. (2008). "Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias". Tesis de maestría, Instituto de Ciencias Biomédicas. Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Rigo, M. (2009). "El desarrollo en competencias para la Investigación Educativa en el nivel universitario: una experiencia sustentada en el uso de plataformas para el aprendizaje en línea", en *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*, 27 de noviembre, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Rincón, C. (2006). "El contexto problematizador en la formación del futuro docente", en *Visiones convergentes 1, la formación: Agentes y procesos*, Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas. pp. 13-42.
- Rocha, A. (2011). *El vínculo docencia-investigación. ¿Divergencia o convergencia?* Documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Rodríguez, C. L. (2009). "El Imaginario Social del Profesor en la Formación Profesional". Disertación doctoral, Baja California, México: Centro de Estudios Superiores de Sinaloa-Baja California,
- Rodríguez, C. y M. Romero (2011). "Competencias genéricas para la formación de arquitectos en la Universidad Autónoma de Sinaloa", documento presentado en el VII *Congreso de Investigación Educativa*, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Rodríguez, I. y C. Ramírez (2006). *Programa de educación primaria para niñas y niñas y niños migrantes (PRONIM) evaluación externa* (en línea), Oaxaca: UPN. Disponible en: [basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2005/evaluaciones/informePRONIM.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2005/evaluaciones/informePRONIM.pdf) [consulta: 7 de junio de 2012].
- Rodríguez, P.; L. Coral; J. Fregoso; et al. (2009). "Evaluación de estudios por competencias de la Facultad de Ciencias Humanas desde la perspectiva de los prestadores de servicio social II etapa y prácticas de la carrera de Licenciado en Ciencias de la Educación de la UABC", en *Memorias del Congreso Internacional de Educación Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAB, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Rodríguez, P., Aguirre, L., Díaz, J. Reyes, O. y Ceballos, A. (2009). "Evaluación del plan de estudios por competencias de la facultad de ciencias humanas desde la perspectiva de los prestadores de servicio social II etapa y prácticas profesionales de la carrera de licenciado en ciencias de la educación de la UABC", en *Memorias electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE.

- Rodríguez Solera, Carlos (2009). “La educación a niños y niñas jornaleros migrantes en México”, *Revista EN, de la Escuela Normal Miguel F. Martínez*, 2 (3), México, pp. 47-54.
- Rodríguez, E.; J. Romero y Y. Romero (2010). “La acreditación de programas académicos. El caso de la licenciatura en ciencias de la educación desde el marco de referencia de CEPPE”, en *Memoria electrónicas del III. Congreso Nacional de Educación*, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rojas, J.; L. Cárdenas y B. Arana (2010). “El cuidado profesional de enfermería como eje del *currículum* en la formación del licenciado”, documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Rojas, G. y J. F. Cortés (2002). “La calidad académica vista por los estudiantes”, en *Revista de la Educación Superior* (en línea), xxxi (1), 122. Disponible en: [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res122/info122.htmcap 4](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/info122.htmcap4) [consulta: 11 de mayo de 2012].
- Romo, A. (2008). “La tutoría, ¿Una nueva tarea docente?”, en Lugo, E. (comp.), *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente*, México: Juan Pablos, UAEM/ANUIES, pp. 113-120.
- Romero, M. (2009). “Las políticas educativas y la investigación en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, documento presentado en el *v Congreso de Investigación Educativa*, Mazatlán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Nayarit.
- Romero, E.; A. Rebolledo, A. y R. Ayala, (2010). “Las matemáticas en el *currículum* de biología marina: propuesta para el desarrollo de competencias transversales”, documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Romero, Rosa y Eva Mayagoitia (2011). *El proceso de implementación del currículo de educación secundaria en el Estado de Chihuahua: una visión de sus docentes*, Documento presentado en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, septiembre, Veracruz, México: COMIE.
- Romero, E.; A. Rebolledo y M. Ayala (2009). “Las matemáticas en el *currículum* de biología marina: Propuesta para el desarrollo de competencias transversales”, en *Memoria del Congreso Internacional de Educación. Currículum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM y Posgrado Pedagogía UNAM.

- Romero, M. y C. Rodríguez, C. (2011). “Las competencias específicas para la formación de arquitectos: caso Universidad Autónoma de Sinaloa”, documento presentado en el VII *Congreso de Investigación Educativa*, Nayarit, Nayarit: COMIE, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Rossi, P. y H. Freeman (1989). “Programas, políticas y evaluaciones”, en Rossi, P. y H. Freeman (coord.), *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas, pp. 11-40.
- Rubio, J. (2007). “La evaluación y acreditación de la educación superior en México: Un largo camino aún por recorrer”, en *Reencuentro*, diciembre, núm. 050, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. pp. 35-44.
- Rueda, H. y L. Victorino (2009). “Análisis de los procesos de acreditación de los programas académicos de licenciatura de la Universidad Autónoma Chapingo”, en *Memorias electrónicas del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Ruiz, M. (2010). *Hacia una pedagogía de las competencias*. México: Ediciones CICEP.
- Ruiz, E. (2001). “Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa”, en *Cuadernos del CESU*, núm. 35. México: CESU-UNAM.
- Quiroz Rafael (2003) “Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen al modelo pedagógico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, vol. 8, enero-abril 2003, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001713>
- Saiz, P. y D. Mendoza (2006). “La importancia del uso de estándares en el diseño de cursos en línea”, documento presentado en el XXII *Simposio Internacional de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación*. Distrito Federal, México: SOMECE, SEP, ILCE, AFSEDF e IPN.
- Salazar, J. y M. Ramírez (2009). “La idea de universidad en la historia y los modelos de universidad en el México Contemporáneo”, en *Memoria del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: UATX-ANUIES, BUAP, IISUE-UNAM, Posgrado Pedagogía UNAM.
- Salgado, J.; E. Martínez, y I. Álvarez, (2010a). “Trayectoria laboral y Desempeño Profesional de los alumnos egresados de seis generaciones (1996-2001) de la licenciatura en enfermería de la UAEM”, en *Memoria electrónica del 3er Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Salgado, J.; E. Martínez, y I. Álvarez,(2010b). “Opinión de los egresados de las generaciones (1996-2001) de la licenciatura en enfermería de la UAEM sobre el clima organizacional e infraestructura institucional”, en *Memoria electrónica del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Salinas, B.; M. Huerta; L. Porras; S. Amador, y J. Ramos, (2006). “Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en línea), enero- marzo, COMIE. Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002804](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002804) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Salinas, B.; L. Porras; A. Santos, y J. Ramos (2004). *Tecnologías de la Información, Educación y Pobreza en América Latina. Los Telecentros: conceptos, estudios y tendencias*, México: Plaza y Valdés.
- Salinas, P. (2007). *Modelo Educativo y recursos tecnológicos. Tecnología Educativa en un Modelo de Educación a distancia centrado en la persona*, Monterrey, Nuevo León: Limusa.
- Sandoval, E (2007). “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), México, pp.165-182.
- Sandoval, E. y E. Guerra (2007). “La interculturalidad en la educación superior en México”, en *Ra Ximhai*, 3 (2), México, UAM.
- Sánchez, J. A. (2002). “La globalización de los sistemas de evaluación en los programas de Ingeniería”, en *Revista de la Educación Superior*, (en línea), 31 (1). Disponible en: [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res121/info121.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res121/info121.htm) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Sánchez, C. L.; W. Moreno y A. Herrera (2009). “Competencias profesionales y su vinculación con el mercado laboral en la formación del odontólogo de la facultad de estudios superiores Zaragoza, UNAM”, en *Memoria de LX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Sánchez, J. (2002). *Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas*, (en línea), Chile: Universidad de Chile, Disponible en: [www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr\\_curr.pdf](http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Sánchez, L.; O. Aparicio y L. Alpuche (2010). “Evaluación curricular en la visión de profesionales en formación: el caso de estudiantes universitarios”. Documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

- Sánchez, M. (2011). "Impacto de discursos internacionales en documentos institucionales de la Universidad Autónoma Chapingo", documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sánchez, P. y L. Martínez, (2011). "El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y perspectivas", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* (en línea), 2(4). México, IISUE-UNAM/Universia. Disponible en: [ries.universia.net/index.php/ries/article/view/109](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/109) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Santiago García, R. y S. Pincemin de Liberos (2009). "La figura del tutor a lo largo de la historia y su impacto en el área de ciencias sociales y humanidades de la universidad autónoma de Chiapas", en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio y preescolar*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas, pp. 145-159
- Santillán, V; Á. Ortiz y J. L. Arcos (2009). "El poder en el diseño curricular: el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California", documento presentado en el *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Santibáñez, Lucrecia (2008). "La Reforma educativa: el papel de SNTE", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), México: COMIE, pp. 419-443.
- Santillán Briceño V. (2009). *Expresiones de las relaciones de poder en el proceso de diseño curricular*, tesis de doctorado, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Pachuca, Hidalgo: Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo.
- Santizo, Claudia (2011). "Gobernanza y participación social en la escuela pública", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), México: COMIE, pp. 751-773.
- Santos, M. A. y T. Moreno (2004). "¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, México: COMIE, pp. 913-931.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- Saucedo, J.; A. Hernández y M. Rodríguez (2010). "Congruencia de la *curricula* vigente del programa educativo del licenciado en mercadotecnia: retroalimentación de empresas y exalumnos de Saltillo y Ramos Arizpe

- Coahuila”, en Ponencia presentada en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Schmelkes, S. (2009) “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, noviembre 2009. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires: Ateneo.
- Schumpeter, J.(1944). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scriven, M. (1967). “The methodology of evaluation”, en Tyler, R. W., Gagné, R. M. y Scriven, M. (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- Secretaría de Educación Pública (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). “Acuerdo nacional para modernización de la educación básica”, México, Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo de 1992 [<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>]
- Secretaría de Educación Pública (1982a). “Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato”, México, *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública (1982b). “Acuerdo No. 77”, México, *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública (1982c). *Congreso Nacional de Bachillerato* (Síntesis), Cocoyoc, Morelos.
- Secretaría de Educación Pública (1992, mayo 15). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c.../07104.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c.../07104.pdf)/Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública (1997), “Criterios y orientaciones para la elaboración del Plan y la organización de las actividades académicas”, en *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México,
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios 2006*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Revista Educare*, 2 (3) (número completo), Guadalajara, Jalisco: SEP Jalisco.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*, México: sep.
- Secretaría de Educación Pública (2008a). “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad”, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre.
- Secretaría de Educación Pública (2008b). “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de octubre.
- Secretaría de Educación Pública (2009a). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009b). *Orientaciones pedagógicas para las escuelas de tiempo completo*. México: SEP, (en línea). Disponible en: [alianza.sep.gob.mx/evidencias/EjeI/2010/EjeI/I16\\_OrientacionesPedagogicas.pdf](http://alianza.sep.gob.mx/evidencias/EjeI/2010/EjeI/I16_OrientacionesPedagogicas.pdf) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*, (en línea), México: Disponible en: [www.reforma-iems.sems.gob.mx](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Secretaría de Educación Pública (2009b). *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009c). *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica. Primaria*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010a). *Programas de estudio 2009. Segundo grado. Educación básica*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010b). *Programas de estudio 2009. Quinto grado. Educación básica*. 2a. ed., México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Transversalidad. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*, México: sep.

- Secretaría de Educación Pública (2010). “Acuerdo 556 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de septiembre <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/ReglasOperacion2010.pdf> ]]
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011b, agosto 19). “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, D. F.: Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007). “Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos Documento Aprobado en lo General por la xxxviii Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES”, 30 de Octubre, México, ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública–Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*, México: SEP–COMIE.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- Serna, A. (2008). *La tutoría académica desde la mirada del alumno*, Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Serrano, A y P. Ledesma, (2008). “La idea de práctica en la formación del licenciado en administración educativa de la UPN. Análisis de la congruencia interna del plan de estudios de 1990”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala: Universidad de Tlaxcala.
- Serrano, C. (2002). *Programa de Flexibilidad Curricular*, Mimeo, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Serrano, J. (2011). “La influencia de la globalización en la educación y el currículo”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Silva, A. (2007). *La enseñanza, el ejercicio y la investigación en Psicología en un mundo tolerante y plural*, México: pax.
- Silva, C. (2009). *Curriculum, calidad y evaluación: las claves de la globalización en las universidades públicas*, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Silva, C. (2010). “La reforma curricular en las PREFECO ¿La vía corta para el empleo?”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*. Toluca, Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Silva, M. (2008). “¿Contribuye la Universidad Tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), México, pp. 773-800.
- Silva, M. (2009). “Evaluación del servicio de tutoría transversalizando el diplomado de nuevas tendencias de investigación de mercado”, documento presentado en el *IV Congreso Regional de Tutorías Región Sur-Sureste*, ANUIES, Boca del Río Veracruz, México, recuperado de <http://www.uv.mx/encuentrotutorias/MEMORIAS%20DEL%20IV%20ENCUENTRO.pdf>
- Soto, J. E. y C.B. Castañeda (2012). “Análisis del perfil docente del bachillerato universitario de la Unidad Académica Preparatoria Los Mochis en relación al enfoque por competencias propuesto en la Reforma Integral de la Educación Media Superior”, documento presentado en el *Primer Congreso Internacional de Educación. Construyendo inéditos viables*, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield (1987). *Evaluación sistémica: guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós/MEC.
- Stubbs, M. y S. Dalamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos-tau ediciones.
- Suárez, P. (2008). “Comentarios a la certificación de la lectura en portugués como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Ciudad Universitaria” tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México, CELE-UNAM.
- Suárez, F. (2010). “Aprendizaje del Francés apoyado en las herramientas web”. tesis de maestría. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Tadeo da Silva, T. (1998). “Cultura y *curriculum* como prácticas de significación”, en *Revista de estudio del curriculum*, 1, México: pp. 159-176.
- Tamayo, A. (2002). “La flexibilidad curricular. Experiencias en la UAEM”, documento presentado en el *Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional: Retos y expectativas de la Universidad*. Mesa 5. Ciencia y Tecnología y su impacto en la Educación Superior (en línea), Toluca, Estado de México: Disponible en: [www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%205/Mesa5\\_9.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%205/Mesa5_9.pdf) [consulta: 7 de julio de 2012].

- Tamayo, M. (1997). “El análisis de las políticas públicas en la nueva administración pública”, en Bañón, R. y E. Carrillo (comps.), en *La nueva administración pública*, Madrid: Alianza, pp. 281-312.
- Tatto, M. T. (1999). “Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iv, 7, México, pp. 101-136.
- Tejada, J. (2005). “El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea), 7 (2). Disponible en: [redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html](http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Tenti, Emilio (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina* (en línea). Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar/.../SEP%20MX%20Estado](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/.../SEP%20MX%20Estado) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Teichler, U. (red.) (1998). “Las exigencias del mundo del trabajo”, en Debate temático preparado para la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción)*, París, Francia: Unesco, ED-CONF/202/7.1.
- Tobón, S.; J. Pimienta y J. García (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torres del Castillo, R. M. (2003). “Sistema escolar y cambio educativo: Repasando la agenda y los actores”. en *Revista de Educación y Desarrollo* (en línea). Disponible en: [www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf](http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Torres Hernández, R. M. (2003). “Procesos y prácticas curriculares”, en Díaz-Barriga, Á. (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (165-206). México: Grupo Ideograma Editores-COMIE (colección: La investigación Educativa en México 1992-2002).
- Torres, T. M.; M. E. Maheda y C. Aranda (2004). “Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, pp. 29-42.
- Tyler, W. (1973). *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Ulloa, N.; P. Suárez y C. Jiménez (2009). “Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol del docente”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.

- Universidad Autónoma de Guerrero (2004). “Ejes transversales de formación. Modelo Educativo y Académico de la UAG”, Guerrero, México: H. Consejo Universitario de la UAG.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (2012). “Modelo Educativo UNICACH Visión 2025”, Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). “Ejes Rectores del Modelo Educativo de la UANL”, Nuevo León, México: H. Consejo Universitario de la UANL.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial* (en línea), París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: [www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio\\_unesco.pdf](http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf) [consulta: 8 de julio de 2012].
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (en línea). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> [consulta: 8 de julio de 2012].
- Uniradio Noticias (2012, agosto 30). *Primer lugar en prueba Enlace obtienen estudiantes de Sonora*, (en línea). Disponible en: [uniradionoticias.com/noticias/hermosillo/articulo140907.html](http://uniradionoticias.com/noticias/hermosillo/articulo140907.html) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Urzúa M. del C. (2008), “Evaluación de competencias en el nivel universitario”, *revista Ide@s* año 3, núm. 39, Concyteg, 8 de septiembre de 2008 <http://www.concyteg.gob.mx/index.php?web=ideas.php>
- Vaca Uribe, J. (2005). “PISA sin prisa”, *Revista de Investigación Educativa*, (en línea), 1, julio-diciembre. Disponible en: [www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/proyecto.htm](http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/proyecto.htm) [consulta: 8 de julio de 2012].
- Valdés, M. G. (2009). “Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la reforma curricular del ITESO”, tesis de doctorado, Guadalajara, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Valenzuela, A. (2007). “Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en educación superior.” Tesis de Doctorado, México: Universidad Anáhuac.
- Valle, A. (2011). *La educación universitaria y el empleo*. México: iisue-Bonilla.
- Valle, M. (2011). “Los descontentos ante las reformas educativas de las políticas globales: La educación Superior”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Van Dijk, S. (2006). “El currículo en el entorno actual”, en *Educatio Revista Regional de Investigación Educativa* (en línea), 2 (3), pp. 1-16. Disponible en:

- [www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio3/curriculoenentornoactual.pdf](http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio3/curriculoenentornoactual.pdf) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Vargas, M. (2009). “La evaluación curricular y la acreditación de los programas educativos, desplazamiento y desarrollo”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Vargas, M. (2010). “Desplazamiento de la evaluación curricular por los programas de evaluación y acreditación”, documento presentado en el *Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. Baja California, México, Universidad Autónoma de Baja California,
- Vargas, M. del C. (s/f). “Modelo académico para el sistema de educación abierta y a distancia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. SEAD/UJAT”. Tesis de maestría, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Varela, M. R. (2009). “Entre lo público y lo privado: el género en los procesos educativos”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación: Curriculum*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Vázquez, I. (2010). “Evaluación interna del *curriculum* de la licenciatura en administración de tecnologías de la información de la facultad de contaduría y administración de la UADY”. Tesis de maestría, Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vázquez, C.; C. Barrón y A. Valenzuela (2011). “Las innovaciones curriculares desde la perspectiva de los alumnos: El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Vega B.; R. Espinosa y A. Naime (2010). “Calidad educativa y pertinencia del bachillerato de la UAEMEX ante la RIEMS”, en *Memorias electrónicas del III Congreso Nacional de Educación*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Velasco, F., Bojórquez, C. y Armenta, Z. (2009). “Evaluación de la efectividad de un programa de educación a distancia”, *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coords.) (2010). *Políticas educativas interculturales en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez, A.; V. Torres y C. Barona (2011). “La visión de los profesores sobre la Reforma en competencias en la Educación Secundaria del Estado de Morelos”, documento presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.

- Victorino, R. L. (2003). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Villamil, K. (2011). “La tutoría: representaciones sociales que tienen los alumnos de un programa de licenciatura de la UNAM”. Tesis de maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Villanueva, E. (2002). “La Universidad latinoamericana de los próximos años”, *Revista de la Educación Superior*, (en línea), 31 (1). Disponible en: [www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res122/info122.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/info122.htm) [consulta: 9 de julio de 2012].
- Villaseñor, G. (2011). “Vinculación de la práctica docente con la acción tutorial en un contexto de apertura e innovación”, en Martínez, L. (coord.). *Vinculación: una acción en el proceso de Formación Profesional*, Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 51-60.
- Weiss, E. (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, en *Perfiles Educativos*, xxxiv, 135, México, pp.134-148.
- Wright, M. (1968). *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires, Siglo xx, 492 pp.
- Ysunza, M. (2010). *Perfil de egreso y formación profesional. Una estrategia metodológica en el diseño curricular*, México: UAM-X-IISUEUNAM-Plaza y Valdés (Serie *Curriculum*, siglo XXI).
- Yurén, T. y S. Araújo (2003). “Estilos docentes, poderes y resistencia ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), México, pp. 631-652.
- Zabala, A. y L. Arnau, (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zanatta Colín, E.; T. Yurén, y A. Santos López, (2009). “El devenir de la innovación curricular en la Universidad Mexicana”, documento presentado en el *Congreso Internacional de Educación. Curriculum*. Tlaxcala, México: Facultad de Medicina, UNAM.
- Zeigler, Sandra (2008). “Los docentes y la política curricular argentina en los años '90”, en *Cuadernos de Pesquisa* 38 (134), Brasil: pp. 393-411.
- Zoila, R. (2011). “Representaciones sociales de los docentes hacia la reforma curricular 2006 en la escuela secundaria”, documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.
- Zorrilla, M. (2004). “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación* (en línea), 2 (1). Disponible en: [www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Zorrilla, Margarita (2008). *Informe final de la evaluación del diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo* (en línea), Universidad Autónoma de Aguascalientes, SEP. Disponible en: [basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/EvaluacionExterna2008.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/EvaluacionExterna2008.pdf) [consulta: 7 de julio de 2012].
- Zurita, Úrsula (2009). “La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México, a veinte años de la Convención sobre los Derechos del Niño”, en *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 2 (4), México, pp. 43-72.
- Zurita, Úrsula (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), México, pp. 131-158.



## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

### Universidades

BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CUCS-UdeG	Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara
ENEO-UNAM	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM
ENES-UNAM	Escuela Nacional de Estudios Superiores de la UNAM
FES Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM
FES Iztacala	Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM
IPN	Instituto Politécnico Nacional
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UAEMEX	Universidad Autónoma del Estado de México
UAEMOR	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAGRO	Universidad Autónoma de Guerrero
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UCOL	Universidad de Colima
udeG	Universidad de Guadalajara

UDLAP	Universidad de las Américas Puebla
UGTO	Universidad de Guanajuato
UIA-Puebla	Universidad Iberoamericana-Puebla
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UNACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICACH	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UNISON	Universidad de Sonora
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UT	Universidades Tecnológicas
UV	Universidad Veracruzana

### Otras instituciones

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CBTA	Centro de Bachillerato Técnico Agropecuario
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CELE-UNAM	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CETIS	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
Cetmar	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.
Cinvestav	Centro de Investigaciones Avanzadas del IPN
CIPP	Modelo de evaluación curricular: Contexto, Insumo, Proceso y Producto ( <i>Context, Input, Process, Product</i> )
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Coneval	Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Conocer	Consejo de Normalización de Competencias Laborales
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

CONPES	Coordinación Nacional para la planeación de la Educación Superior
DGB	Dirección General de Bachillerato
Eduotec	Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la educación.
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GIDDET	Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC
IEEES	Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Somece	Sociedad Mexicana de Computación en la Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ( <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i> )

### Otros

ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
Bappems	Bachillerato Profesional Propedéutico del Nivel Medio Superior
BUCAF	Bachillerato Único con Áreas de Formación
EBC	Educación Basada en Competencias
EGEL	Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura
EMS	Educación Media Superior
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
Esdeped	Programa de Estímulos al desempeño del Personal Docente
Exani	Examen Nacional de Ingreso
Excale	Examen para la Calidad y el Logro Educativo

FODA	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
IEBE	Innovación Educativa Basada en Evidencias
IES	Instituciones de Educación Superior
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
Latindex	Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
MCC	Marco Curricular Común
NEC	Nueva Estructura Curricular
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PAEA	Programa de Alta Exigencia Académica
PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PEMLE	Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PISA	Programa Internacional de Evaluación de estudiantes ( <i>Program of International Student Assessment</i> )
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Plan Nacional de Educación
Prelac	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
Profordems	Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior
Promep	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
Pronabes	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
Pronap	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
Pronim	Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras y Agrícolas Migrantes
Protu	Programa de Tutoría
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
RES	Reforma de la Educación Secundaria
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
RIES	Reforma Integral de la Educación Secundaria

SAAE	Servicio de Asesoría Académica a la Escuela
SAT	Servicio de Administración Tributaria
SED	Sistema de Evaluación del Desempeño
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
Talis	Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje
TIC	Tecnologías de la Investigación y Comunicación
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias ( <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> )
TLC	Tratado de Libre Comercio

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR  
EN MÉXICO

se terminó de imprimir en  
Grupo H impresores  
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5  
Col. Barrio de San Miguel  
Iztapalapa, México D.F.  
en el mes de noviembre de 2013  
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural  
de 90 g y couché de 250 g.  
La composición tipográfica  
se realizó con tipografía Minion Pro  
diseñada por Robert Slimbach en 1992.  
La composición tipográfica se realizó  
con tipografía Minion Pro diseñada por  
Robert Slimbach en 1992



