

**ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA**

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN CHIHUAHUA (2007-2021)

Celia Carrera Hernández

Coordinadora

Josefina Madrigal Luna

Yolanda Isaura Lara García

Perla Meléndez Grijalva

Juan Carlos Maldonado Payán

Berna Karina Sáenz Sánchez





Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Consejo Directivo 2023–2026

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Secretaria

Stefany Liddiard Cárdenas

Vocal

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Coordinación de Divulgación

Laura Irene Dino Morales

Coordinación de Vinculación

Marisa Concepción Carrillo Manríquez

Coordinación de Admisiones

Alberto Pérez Piñón

RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Tesorera

Berna Karina Sáenz Sánchez

Coordinación de Formación

Celia Carrera Hernández

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

Yolanda Lara

IE. Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Programa de radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web

Renzo Eduardo Herrera Mendoza



ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA

LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN CHIHUAHUA (2007-2021)

Celia Carrera Hernández

Coordinadora

Josefina Madrigal Luna

Yolanda Isaura Lara García

Perla Meléndez Grijalva

Juan Carlos Maldonado Payán

Berna Karina Sáenz Sánchez



Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Chihuahua, México, 2024



Estado de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua
La investigación curricular en Chihuahua (2007-2021)

Primera edición, 2024

© Celia Carrera Hernández, Josefina Madrigal Luna, Yolanda Isaura Lara García,
Perla Meléndez Grijalva, Juan Carlos Maldonado Payán, Berna Karina Sáenz Sánchez

D.R. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.
Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, C.P. 31350
Chihuahua, Chih., México

Servicios editoriales: Jorge VILLALOBOS /  enves

Portada: www.pexels.com

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los
criterios académicos del Comité Editorial de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua

ISBN obra completa: 978-607-99642-2-1

ISBN: 978-607-59732-6-5



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
Se autoriza el uso del contenido de esta obra sin fines de lucro, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos
patrimoniales de las autoras y los autores, y las titulares de los derechos de autor de la misma, incluyendo la REDIECH.

Índice

Presentación de la colección Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua	6	Subárea 7. El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales . . .	141
Prefacio	13	Subárea 8. El currículo y la formación de profesores	156
Prólogo	14	Subárea 9. Enfoques curriculares	172
Introducción	16	Quinto apartado. Balance general y agenda pendiente	187
Primer apartado. Experiencias previas sobre el estado del conocimiento en el área de currículo	19	Los autores	195
Segundo apartado. Conceptualización y perspectivas curriculares	22	Agradecimientos	196
Tercer apartado. Camino y veredas en la construcción del estado de conocimiento en el área de currículo	27		
Cuarto apartado. La investigación curricular en Chihuahua	47		
Subárea 1. Acercamientos teóricos al campo de currículo	54		
Subárea 2. El currículo como planes y programas	69		
Subárea 3. Políticas y reformas curriculares	85		
Subárea 4. Contenidos disciplinares y materias en el currículo	91		
Subárea 5. Significados y resignificados educativos sobre el currículo	101		
Subárea 6. La evaluación curricular	118		

Presentación de la colección Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua 2008-2018

Dra. Sandra Vega Villarreal
Coordinadora General

La Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) tiene la satisfacción de presentar la segunda colección de estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua, la cual es producto de un arduo trabajo colectivo que realizaron de manera coordinada algunos miembros de nuestra red, todos ellos investigadores comprometidos y con vasta experiencia en la generación de conocimiento en el campo de la educación. La colección pone a disposición de los lectores un análisis hermenéutico profundo de la producción investigativa generada en Chihuahua durante la década 2008-2018, en diversas áreas temáticas, que los grupos de investigadores han ido desarrollando y consolidando en los últimos veinte años.

La elaboración de estados de conocimiento es, a nivel nacional, una tarea muy importante en el ámbito de la investigación educativa. Representa las posibilidades de conocer a profundidad cuáles son los problemas educativos que han sido atendidos por los investigadores en diversos campos temáticos, durante una cohorte de tiempo. Consiste en un proceso de meta-investigación que pone en la mesa del debate las tendencias teóricas y metodológicas que prevalecen en el campo educativo, mismas que pueden esgrimirse a partir de posicionamientos epistemológicos, modelos teóricos, innovaciones metodológicas y una infinidad de aspectos, para que aquellos interesados en este terreno puedan tener un panorama amplio de lo que sucede con la generación de conocimiento educativo. Esta revisión profunda marca pautas para la concreción de futuras agendas educativas, pues da cuenta no solo de los objetos de estudio presentes en la producción investigativa, sino que delinea temas, objetos o fenómenos emergentes de la realidad analizada y las condiciones históricas que le rodean.

Por la importancia que reviste la construcción de los estados de conocimiento, la REDIECH estipuló en sus estatutos fundacionales realizar esta tarea de forma permanente, como una de las estrategias para fortalecer el desarrollo de la investigación en la entidad, así como brindar un soporte a la formación de investigadores y a la consolidación de comunidades y redes. Dar cuenta del estado que guarda la investi-

gación en la entidad contribuye principalmente a brindar insumos a las instituciones y programas de posgrado centrados en la formación de investigadores, al visibilizar el espectro investigativo de las áreas de conocimiento que se están abordando en la entidad. Al dar cuenta de las presencias y ausencias de objetos de estudio en diversos campos temáticos, proporciona elementos sobre relevancia social de los problemas de investigación, abona además a la pertinencia de los abordajes teóricos y metodológicos (Weiss, 2003) que demanda la realidad estatal.

La elaboración de estados de conocimiento contribuye de forma directa a la conformación de grupos, comunidades y redes de investigadores. Al identificar las áreas de producción, los agentes y las instituciones de adscripción, permite el encuentro de intereses entre los investigadores que debaten en áreas comunes del campo académico. El juicio valorativo que se realiza de los productos les permite establecer diálogos o debates en torno a los posicionamientos que confluyen en campos temáticos. La contrastación de las perspectivas teóricas y metodológicas contenidas en los estados de conocimiento facilita que los investigadores puedan conformar colectivos en torno a objetos de estudio, temáticas o áreas de conocimiento determinadas. Esto enriquece sus herramientas para desempeñar su función como agentes de la investigación, pero también para consolidar una agenda educativa en la que confluyan grupos institucionales, redes y otras instancias interesadas en el desarrollo de la investigación educativa en el estado.

Con la intención de fortalecer los procesos anteriores y consolidarse como una comunidad educativa centrada en el desarrollo de la investigación educativa, la REDIECH construyó una estructura organizativa que permitiera elaborar estados de conocimiento sobre las áreas temáticas con mayor presencia en la entidad. Para ello se designó una coordinación general, apegada a las facultades y responsabilidades sustentadas en los estatutos de la red; dicha coordinación presentó ante la asamblea, para su aprobación, un proyecto amplio, cuyo objetivo era conocer el estado que guarda la producción investigativa en educación del estado de Chihuahua durante la década 2008-2018, haciendo visibles objetos de estudio, las áreas de conocimiento, las metodologías utilizadas, así como condiciones en que se produce la investigación en la entidad, buscando con ello su fortalecimiento y consolidación.

A partir de los ejes vertebradores contenidos en el proyecto se trazó una ruta explícita y con productos alcanzables en un mediano plazo. De este momento fundante se derivó la constitución de equipos de trabajo, y se irían consolidando durante el proceso de construcción colectiva de estados de conocimiento. Para facilitar la comunicación entre los equipos y la coordinación general, los participantes nombraron coordinadores de área cuya ratificación en el nombramiento se dio a partir de su desempeño en el trabajo concreto. Estos coordinadores de área ejercieron un liderazgo imprescindible para alcanzar los objetivos de esta tarea.

La ruta de trabajo consensada con los equipos se delineó en cinco grandes momentos. El primero de ellos se enfocó en construir una estructura de trabajo con una visión común de las implicaciones, necesidades y exigencias que están presentes

en la elaboración de estados de conocimiento. De ahí que se diseñaron talleres con el objetivo de reflexionar y discutir, a partir de referentes teóricos concretos, lo que caracteriza a un estado de conocimiento, qué implica teórica y metodológicamente, qué insumos se necesitan y qué acciones se pueden realizar para conseguirlos. Como producto de esta fase se consensó que un estado de conocimiento requiere de un proceso de meta-investigación interpretativo, en el cual la hermenéutica es la estrategia más adecuada ya que implica un juicio valorativo de la producción investigativa generada en un campo y un periodo de tiempo determinados. Este juicio se realiza a partir de un piso teórico delimitado, por lo que se descartó hacer compendios de productos, antologías o análisis parcial de un tema y se acordó compartir de manera permanente los avances del proceso de investigación y someter el producto final a un arbitraje de pares, para garantizar un proceso de investigación validado y vigilado teórica y metodológicamente.

También, como parte de la fase inicial, se identificaron algunas áreas de investigación con mayor presencia en la entidad, a partir de los estados de conocimiento de la década anterior, así como de las ponencias presentadas en los Congresos Estatales de Investigación Educativa en Chihuahua, así como en los artículos de las revistas de la REDIECH. Se tomaron estos últimos como referentes, por considerarse espacios con mayor afluencia de investigadores educativos. De este análisis se derivaron diez líneas de investigación sobre las cuales se integraron los equipos, según el interés de los investigadores, las cuales fueron: Currículo; Educación superior, ciencia y tecnología; Educación y conocimientos disciplinares; Historia e historiografía de la educación; Desigualdades educativas; Investigación de la investigación educativa; Multiculturalismo y educación; Política y gestión de la educación; Prácticas educativas en espacios escolares y Procesos de formación.

Una vez delimitadas las áreas de investigación sobre las que se realizaría el estado de conocimiento, se trazó un cronograma de actividades considerando espacios de trabajo, recursos y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos planteados. Se iniciaron dos actividades fundamentales: la recopilación de la producción investigativa de todas las áreas y la delimitación de los campos temáticos que cada una de ellas abordaría, con la finalidad de no duplicar esfuerzos ni redundar el análisis. En primera instancia se trabajó un taller para visualizar la recuperación de la información, lo cual hizo necesario delimitar lo que se entiende por *producto de investigación*. Se consensó en considerar como productos de investigación a todos aquellos que contuvieran un problema de investigación explícito, un sustento teórico, la presencia de una metodología para analizar el fenómeno y el esbozo de resultados que evidenciaran un proceso sistemático. También se acordó recuperar las tesis de doctorado, ya que son los programas por excelencia dedicados a la formación en investigación.

Con estas definiciones se organizó la recuperación de la producción en el estado, distribuyendo las instituciones de educación superior, públicas y privadas entre los equipos de las áreas, para que se responsabilizaran de solicitar toda la producción existente al interior de estas y la pusieran a disposición de las demás áreas a través de

un soporte informático de uso común. Esto se complementó a través de la gestión de la coordinación general con la solicitud directa a los académicos con más presencia en la producción del estado recuperada de los congresos, revistas y estado de conocimiento de la década anterior. Todo este proceso se facilitó y se vio enriquecido por el apoyo incondicional de la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD), a cargo del doctor Carlos González Herrera, quien, convencido de la importancia de esta tarea, convocó de manera oficial a directores y académicos responsables de las áreas de investigación a una reunión informativa, donde les presentamos el proyecto y se les hizo la solicitud explícita de que facilitar la información requerida para esta tarea. Este suceso nos permitió el acceso a las instituciones y a los investigadores educativos para recopilar la producción existente. Cabe destacar que los productos valorados en este estado de conocimiento es lo aportado por estas instituciones y agentes, a sus voluntades, de tal manera que si algunos productos no aparecen es porque no se accedió a proporcionarnos la información, lo cual fue muy poco frecuente.

Otro momento importante en los inicios de construcción de los estados de conocimiento fue la fase de teorización, la cual tuvo como objetivo principal la delimitación de las áreas de estudio, los campos temáticos que las componen y un esbozo de los objetos de estudio que pudieran considerarse dentro de cada una de ellas. También se planteó como meta que, una vez delimitada el área de investigación, cada equipo definiera el piso teórico desde el que se juzgaría la producción existente. Esta fase se desarrolló con talleres propios del área, así como en espacios generales de socialización, para tomar acuerdos y demarcar las temáticas que cada una de ellas debería abordar.

Una fase exhaustiva para la concreción del proceso de investigación propiamente dicho la representó la fase metodológica. Fue una de las más extensas y coordinadas, para lograr un proceso sistemático al interior de los equipos. En primera instancia se trazó una ruta metodológica que permitiera delimitar la propuesta metodológica general, el diseño de instrumentos, el acceso a herramientas tecnológicas que facilitarían el trabajo y estrategias para organizar el trabajo final. En primera instancia se acordaron los elementos generales para construir las fichas analíticas que permitieran derivar un juicio teórico profundo de la producción investigativa.

Para gestionar un proceso de investigación que la naturaleza de un estado de conocimiento exige se desarrollaron diversos momentos de reflexión y análisis sobre propuestas metodológicas que coadyuvaran a realizar de manera más sistemática el trabajo de los equipos. Como espacio importante destaca el taller sobre enfoque y metodología cualitativa, impartido por socios de la REDIECH, en el cual se delimitaron los alcances de una metodología interpretativa, las características, fases y requisitos de los estudios hermenéuticos, que es donde se enmarca un estado de conocimiento. Se socializaron también procedimientos para el análisis e interrogación de los datos cualitativos y redacción de resultados desde esta propuesta metodológica.

El análisis metodológico necesariamente se vincula con el ámbito epistemológico, por lo que, después de analizar la tendencia interpretativa, desde la postura

hermenéutica cuyas raíces se fundan en el siglo XIX (Mardones, 1982), se establece como premisa recuperar los aportes del sujeto en la construcción de conocimiento y, por tanto, para evitar la relatividad o la vacuidad de este, se planteó la necesidad de delimitar la subjetividad y garantizar una vigilancia epistemológica del objeto construido (Bourdieu, 1996). De ahí la exigencia de que cada subárea hiciera explícito el posicionamiento teórico que está presente en el desarrollo de su investigación. Se establece como premisa evitar la mera descripción de los datos brutos, es necesario su juicio teórico desde un posicionamiento consciente que dialogue con estos.

Partiendo del principio que plantea la teoría crítica de que el conocimiento es objetivo y subjetivo, es un proceso que se concreta en tanto el objeto pensado, que proviene de la realidad empírica, se convierte en objeto de pensamiento, es decir, es construido en la actividad en la cual el sujeto puso en juego sus valoraciones subjetivas y determinaciones históricas, sociales y culturales (Horkheimer, 2000), se visualizó la necesidad de contextualizar la producción investigativa a través de un análisis descriptivo de la misma. Para facilitar esta tarea se acudió a las herramientas que brinda el enfoque estructural para el análisis de redes y grafos en los investigadores y la producción investigativa, además de otros métodos y estrategias diseñadas por cada equipo.

Las consideraciones epistemológicas descritas están presentes en el tratamiento de los datos y las reflexiones construidas en cada uno de los volúmenes que componen esta colección, encontramos que es notoria la presencia de elementos comunes que, si bien no aparecen en una estructura semejante, se hicieron patentes en el proceso de investigación. Entre ellos destaca la caracterización del área de conocimiento y la descripción de algunos campos temáticos, desarrollados con mayor profundidad en algunos volúmenes y con brevedad en otros, pero cada volumen pone en contexto al lector de los ámbitos que podrá encontrar en el libro. Se puede encontrar también un contexto descriptivo de los objetos que la producción analizada aborda, los métodos usados, las formas de difusión y divulgación a través de las cuales se comunican, y algunas áreas dan cuenta de los agentes, su producción y su pertenencia institucional. Esto con la finalidad de caracterizar el contexto, las condiciones y algunas determinaciones históricas, institucionales y académicas en que se generó el conocimiento.

Otro elemento importante es el posicionamiento teórico que asumieron los investigadores para realizar un análisis interpretativo de la producción, algunos con mayor profundidad que otros, pero hacen explícita la mirada con que se acercaron a los productos. Esto cobra sentido en la parte más amplia del estado de conocimiento, pues fue la base para derivar categorías teóricas que cada investigador o cada equipo construyó para comunicar los resultados del estudio. Esto permitirá a los usuarios del estado de conocimiento comprender a profundidad la valoración que se muestra en los campos temáticos abordados en las diferentes áreas.

Los volúmenes que aquí se presentan también contienen como elemento imprescindible, aunque en ocasiones de forma más breve o diluida, la propuesta metodológica

utilizada. Los investigadores dan cuenta del camino andado en la construcción de su investigación (Morin, 2003). El trayecto semeja a una espiral, ya que la revisión constante y la construcción de las categorías teóricas y las interpretaciones a partir de los datos empíricos fueron develando huecos teóricos y metodológicos que hubieron de subsanarse con el apoyo de investigadores de la propia REDIECH o con investigadores experimentados de la investigación educativa en el país.

Construir estados de conocimiento de manera colectiva, coordinada y en diálogo permanente derivó en un proceso formativo y creativo para los investigadores participantes. Durante el proceso, los capitales culturales, simbólicos y sociales (Bourdieu, 2007) de cada uno de los participantes se fundieron ante las exigencias del trabajo y se enriquecieron con la participación colectiva. De ahí que el producto que entregan para fortalecer la formación de investigadores noveles, el trabajo de agentes y comunidades de investigadores educativos, los enriqueció a ellos y seguirá nutriéndose con las construcciones que realicen los usuarios.

La producción de los estados de conocimiento fue un proceso dialógico, que se fue socializando, debatiendo y enriqueciendo en el caminar. Los equipos de investigadores fueron compartiendo sus avances no solo con los involucrados en esta tarea, sino que fueron poniendo a debate sus hallazgos parciales en diversos espacios académicos, tales como congresos nacionales a través de ponencias, en artículos de revistas de circulación estatal y nacional o como informes técnicos al interior de las instituciones de adscripción. Es este proceso el que hace este esfuerzo más valioso, pues rompe con el canon de la investigación aislada que se realiza en solitario por el investigador, para convertirse en un proceso enriquecido con participación de interesados y expertos en el campo de conocimiento, que aportan elementos para construir una mirada amplia, que se recupera en cada uno de estos volúmenes.

Para la colección de estados de conocimiento 2008-2018 se proyectó el abordaje de diez áreas de investigación delimitadas a partir de la concentración de la producción investigativa en el estado de Chihuahua. La idea central fue que cada área comunicara sus resultados en un volumen de esta colección, de tal manera que se expandieran las posibilidades de mostrar las reflexiones y hallazgos construidos en el proceso de la investigación y con ello mostrar un panorama delimitado y lo más completo posible a los usuarios interesados en sus campos temáticos. Para completar una detallada cartografía de la investigación educativa en la entidad, se planteó la construcción de un diagnóstico estatal de la investigación, derivado de la información general contenida en los estados de conocimiento de las áreas. Este da cuenta de las condiciones que están presentes en la generación del conocimiento educativo, entre las que destacan las características de sus agentes, limitaciones, recursos, apoyos, espacios de formación, entre otros. También se visualizó la construcción de un catálogo de los investigadores educativos, con el fin de facilitar la ubicación, el encuentro y el diálogo entre investigadores de áreas de conocimiento comunes, así como con usuarios interesados en la temática. Todos estos volúmenes estarán a disposición pública de manera electrónica en la página web de la REDIECH.

El proyecto general de elaboración de estados de conocimiento planteó, además de la difusión de los productos de investigación en formato de libro, el diseño de estrategias para resignificar los usos y formas de distribución del conocimiento. Para ello se recuperaron las nociones de *divulgación* y *diseminación*, cuyo propósito es llegar a un número más amplio de usuarios y romper el cerco de producir conocimiento solo para agentes especializados en los campos temáticos, haciendo más comunicables, en formatos accesibles, los hallazgos de la investigación. Para ello la REDIECH comprometió con las instituciones que participaron en el proyecto brindando la información necesaria desarrollar talleres con académicos y estudiantes de posgrado a partir de estados de conocimiento, artículos de divulgación en algunas revistas institucionales, participación con ponencias y otras formas de diseminación que se irán trabajando en conjunto con los coordinadores área, responsables de la publicación.

En resumen, los estados de conocimiento contenidos en esta colección representan una totalidad concreta, producto de la gestión de tres comités directivos de la REDIECH Y del trabajo de tres años por los equipos de investigadores que con gran compromiso aportaron su conocimiento, su experiencia y sus recursos para concretar la tarea. Se enfrentaron y solventaron innumerables obstáculos y condiciones institucionales, personales, profesionales y de otra índole para dar vida a los libros que hoy se ponen a disposición de los lectores y que seguramente incentivarán y fortalecerán los procesos de investigación que cada uno desarrolla. En estos ejemplares, los interesados en la investigación podrán transitar una ruta compleja de objetos, metodologías, perspectivas teóricas y análisis profundos desde la mirada de educadores e investigadores del campo educativo. Cada lector podrá recorrer su propio sendero, según su campo de interés, pero seguramente será una travesía muy constructiva y marcará rumbo en las prospectivas para la investigación educativa en Chihuahua.

Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (1996). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Mardones, J. M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. COMIE.

Prefacio

El presente documento da cuenta del estado del conocimiento en Chihuahua en el área de currículo en el periodo 2007-2021, el cual forma parte del proyecto estatal Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua, convocado por la REDIECH bajo la coordinación de la doctora Sandra Vega Villarreal. El propósito de la investigación es analizar la producción en el área de currículo por los investigadores chihuahuenses, identificar las perspectivas teóricas y metodológicas, así como hacer un balance de la investigación en esta área e identificar las áreas de oportunidad para visualizar nuevas tendencias, categorías teóricas, perspectivas metodológicas, así como desafíos para orientar la investigación en los posgrados en Chihuahua. Como resultado de la investigación se cuenta con un repositorio de la producción y la experiencia en el desarrollo de una metodología para continuar con la indagación del estado del conocimiento en Chihuahua en décadas futuras.

Para la realización del estado del conocimiento se conformó un equipo de investigación integrado por seis profesores de diferentes instituciones educativas de la entidad y miembros de la REDIECH cuyas líneas de investigación están relacionadas con el currículo. Se trabajó en diferentes actividades de la investigación de manera constante, tales como la identificación de la producción, solicitud y organización, análisis de la información a partir de la clasificación en subáreas, el diseño de una ficha para recuperar información de manera sintetizada de los diferentes documentos y el análisis e interpretación de los datos para llegar a los resultados. La información se presenta en cinco apartados, en los que se incluyen reflexiones desde los antecedentes de la investigación curricular que corresponde a las subáreas del currículo y al análisis general de las tendencias teóricas y metodológicas, así como las ausencias y los desafíos para nuevas investigaciones en el área.

Prólogo

Dra. Celia Carrera Hernández

Coordinadora del área de Currículo

El estado del conocimiento presentado en este documento es resultado del trabajo arduo de un equipo de investigadores en el área de currículo del estado de Chihuahua, quienes durante año y medio se dieron a la tarea de recopilar la producción, comunicarse con los autores de los trabajos presentados en el periodo 2007-2021 en diferentes eventos académicos y analizarlos; posteriormente, elaborar el documento y revisarlo en el equipo y por pares. Lo anterior refleja que elaborar un estado del conocimiento en un periodo largo como el citado anteriormente no es una tarea sencilla, sin embargo, el equipo integrado por seis participantes lo logró. Mi reconocimiento a cada uno de ellos, creo que los aportes que cada uno realizó fueron muy valiosos, aunque el trabajo de forma colaborativa en una tarea amplia no fue sencillo.

Como actividad, la elaboración del estado del conocimiento es muy útil pues aporta un panorama amplio sobre la producción en un área específica y sobre todo las tendencias teóricas y metodológicas, así como los vacíos y necesidades de investigación que se identifican. Por ello este documento adquiere un valor singular, además puede ser un recurso en el que profesores, investigadores y estudiantes de posgrado pueden construir nuevos proyectos que contribuyan a ampliar el campo de conocimiento curricular en sus diferentes subáreas o abrir una nueva.

El libro se organiza en diferentes apartados que dan cuenta del proceso seguido en la elaboración de los estados del conocimiento y en cada uno de ellos se encuentra un valioso contenido en el que se identifican los trabajos de los numerosos investigadores chihuahuenses que realizan investigación relacionada con el área del currículo, las interpretaciones de los autores sobre estos trabajos, el balance de cada subárea y sobre todo la agenda pendiente.

Actualmente se considera necesario que las instituciones de educación superior en México cuenten con los estados del conocimiento en las diferentes áreas del conocimiento, por lo que diferentes instancias y organismos colectivos que desarrollan investigación, como redes nacionales, estatales y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–, han realizado ya los estados del conocimiento a nivel nacional. El esfuerzo de la REDIECH por realizar los estados del conocimiento en el contexto estatal se concreta en este libro, considerado solo una parte de una colección más amplia en la que se integran diferentes áreas.

Este libro se pone a disposición de quienes colaboraron con la información necesaria para realizarlo, de los profesores de posgrado que se esfuerzan por desarrollar investigación en la línea de currículo, que asesoran trabajos de tesis y que imparten cursos relacionados con los temas que se abordan. También se pone a disposición de los estudiantes de posgrado que se encuentran en proceso de construcción de su objeto de estudio, que desean conocer a los investigadores de la entidad en el área, su interés por investigar, ya que en este libro no solo encuentran información descriptiva sino la interpretación derivada del análisis de cada uno de los productos. Por otra parte, este trabajo puede ser del interés de quienes realizan el estado del conocimiento a nivel nacional y de quienes desean dar continuidad a estos estudios en otro periodo.

Introducción

La investigación educativa (IE) en Chihuahua ha tenido un desarrollo significativo en las décadas recientes debido a la apertura de nuevos programas de posgrado, específicamente en los estudios doctorales de las diferentes instituciones de educación superior de la entidad, además, la participación de la REDIECH con miembros de diferentes instituciones de educación superior de lugares dentro y fuera de México. Es a través de la participación en congresos, coloquios y foros convocados en los contextos estatal, nacional e internacional donde los investigadores educativos comunican los proyectos de investigación y sus hallazgos. Una fuerte influencia en el desarrollo de la investigación han sido las diferentes revistas de alto reconocimiento que son producto del esfuerzo de instituciones y redes estatales que dan cuenta de la producción del conocimiento en el campo de la educación en las diferentes áreas.

Para conocer la producción de la investigación educativa en Chihuahua la doctora Sandra Vega Villarreal inició con la tarea de realizar un proyecto de investigación al interior de la REDIECH para conocer el estado del conocimiento e la investigación educativa en Chihuahua en sus diferentes áreas, por lo que convocó a una reunión a las personas interesadas y se integraron diferentes equipos. Se inició con un taller en el que se reflexionó sobre el estado del conocimiento, su conceptualización y forma de desarrollarse. Además se establecieron acuerdos sobre las acciones a desarrollar y se nombraron coordinadores de las áreas.

Para realizar el estado del conocimiento en el área de currículo se conformó un equipo de seis integrantes de diferentes instituciones de educación superior y miembros de la REDIECH interesados en estudiar el campo y que además tienen experiencia en la investigación sobre el currículo.

Para iniciar con el trabajo de investigación se identificaron estudios previos en el contexto nacional y estatal, los cuales sirvieron como referente teórico importante para organizar y fundamentar el estado del conocimiento que aquí se presenta. En el contexto nacional se encontró que el doctor Ángel Díaz Barriga coordinó el proyecto la investigación curricular 2002-2011 a partir de la relación entre el Consejo Mexicano de Investigación (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que tiene el firme compromiso de impulsar y fortalecer la investigación sobre diferentes áreas en la educación superior en México. Por lo anterior realizó un convenio con el COMIE para realizar la tercera edición de los estados del conocimiento.

El estado del conocimiento en el campo de currículo en el contexto nacional tuvo como propósito recopilar, analizar, sintetizar y valorar los resultados de las in-

vestigaciones realizadas durante el periodo en estudio en ocho entidades federativas, entre ellas Chihuahua. Es importante mencionar que este equipo logró reconocer un aumento de la producción en el campo, ya que se accedió a 1,241 producciones dado que se incrementó el número de congresos y la edición de libros y revistas en el campo de currículo.

De la misma manera en el contexto estatal se identificó un primer estudio de estado del conocimiento sobre el currículo coordinado por Juan Carlos Maldonado Payán, en el que participaron Celia Carrera Hernández y Olga Cesarina Gutiérrez Holguín; dicho proyecto fue financiado por Fondos Mixtos del CONACYT y la Secretaría de Educación y Cultura del Estado.

Estos trabajos son un antecedente importante de este proyecto, ya que se revisaron las subáreas, el argumento teórico y metodológico, así como las tareas desarrolladas en experiencias previas de construcción de estado del conocimiento en México y en Chihuahua particularmente.

En el estado del conocimiento anterior realizado en Chihuahua se identificaron vacíos respecto a la teorización sobre las subáreas y sobre la teoría curricular, además de la organización del contenido tal como se presenta en el texto. Respecto al estado del conocimiento en el contexto nacional se encontró que al contar con dos experiencias previas las actividades desarrolladas y la forma en la que se organizó el texto en las diferentes subáreas es más clara y producto del análisis de la producción revisada.

En estos trabajos se identifican aspectos comunes, pero también grandes diferencias, sin embargo, ambos sirvieron de base para el presente estado del conocimiento. En este caso el campo al que se hace referencia es el currículo, ya que se desconoce la producción en este durante los años recientes, por lo que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado que guarda la producción generada de la investigación educativa en Chihuahua respecto al campo de currículo durante el periodo 2007-2021?

El objetivo general es juzgar desde una perspectiva teórico-metodológica bien definida el estado que guarda la producción generada de la investigación educativa en Chihuahua respecto al campo del currículo durante el periodo 2007-2021.

La elaboración de estados de conocimiento sobre el currículo en el estado de Chihuahua resulta pertinente no solo para la entidad sino para el ámbito nacional, pues al analizar y juzgar la producción que se genera por investigadores a nivel local se proporcionan insumos para completar el panorama de la investigación educativa nacional, tarea que articula los esfuerzos de un gran número de investigadores en el país. Los beneficiarios directos con la construcción de estados de conocimiento sobre el currículo son en primer término los investigadores, de la misma forma se benefician los grupos y redes de IE, quienes pueden detectar ausencias en la producción en el campo de currículo y abordar problemas emergentes de forma novedosa.

El trabajo de investigación que aquí se presenta se desarrolló en diferentes etapas específicas que lo caracterizan y que son derivadas de los acuerdos al interior del equipo y del grupo general de la REDIECH integrado para realizar los estados del conocimiento en las diferentes áreas del conocimiento en educación.

La primera etapa consistió en establecer acuerdos respecto a las subáreas que se iban a abordar y el tipo de productos a considerar en cada una de ellas. En un principio se consideraron las subáreas trabajadas en el estado del conocimiento de currículo a nivel nacional realizado en el periodo 2002-2011, posteriormente, conforme se fue recuperando la producción estas sufrieron modificaciones.

Una segunda etapa consistió en la revisión de la literatura sobre las subáreas y el análisis de la teoría curricular. Fue en esta etapa en la que se concretaron las subáreas a partir de la producción identificada y se definieron. En una tercera etapa se analizó la metodología a utilizar, se participó en un taller en el que se reflexionó sobre la hermenéutica y el análisis de los datos. En esta misma etapa se diseñó una ficha con diferentes elementos a considerar para recuperar la información de la producción identificada.

En una cuarta etapa se realizaron tareas de búsqueda de la producción con solicitudes de apoyo a las autoridades de las diferentes instituciones de educación superior en el estado. La respuesta fue buena y se integró un repositorio digital con carpetas que integraron la producción de cada una de las áreas. Se seleccionó la producción relacionada con el área de currículo y se organizó en nueve subáreas. Esta producción identificada fue de 109 documentos en total (14 tesis de posgrado, 13 capítulos de libros, 9 libros, 54 ponencias y 19 artículos en revistas indexadas), misma que se distribuyó entre los integrantes del equipo para su análisis.

Una vez realizado el análisis se procedió a comunicar por escrito los hallazgos y se socializaron en el equipo para identificar aspectos generales como las tendencias teóricas y metodológicas en el área, así como los vacíos y nuevas interrogantes que surgen como oportunidades para realizar proyectos de investigación innovadores.

La forma en la que se estructura el presente documento es en cinco apartados. En el primero se analiza la experiencia previa respecto al estado del conocimiento en el área de currículo en los contextos nacional y estatal, lo cual influye para determinar en el equipo de trabajo la orientación teórica y metodológica de la investigación desde una posición paradigmática; en este mismo apartado se presenta el problema de la investigación y las preguntas a las que se busca dar respuesta.

En el segundo apartado se incluyen las reflexiones teóricas de las tendencias identificadas en el currículo, la delimitación del área de currículo y las subáreas. En el tercero se encuentran los referentes metodológicos representados en los caminos y veredas seguidos en la construcción de los estados del conocimiento; se identifican los paradigmas, los marcos interpretativos, los métodos y las técnicas utilizadas.

En el cuarto apartado se localizan los hallazgos como resultado de la interpretación realizada a los textos en un conjunto de categorías analíticas por subárea y posteriormente de manera integrada.

En el quinto apartado se encuentra el balance general del área y la agenda pendiente en materia de investigación curricular en Chihuahua, lo que se traduce en material de consulta para los investigadores, profesores y estudiantes de posgrado interesados en realizar proyectos de investigación en el área de currículo. Finalmente se incluyen las conclusiones generales y las referencias utilizadas.

Primer apartado.

Experiencias previas sobre el estado del conocimiento en el área de currículo

1

El estado del conocimiento es un concepto que se ha construido a partir de la necesidad de registrar y analizar la producción científica originada en un campo, en un espacio y tiempo determinado, lo cual conlleva profundizar en el análisis sobre lo que se ha investigado. Por tanto, el estado del conocimiento busca identificar diferentes elementos esenciales como el objeto de estudio y su construcción teórico-metodológica, además, las tendencias, el tipo de producción, las ausencias y su impacto, para identificar nuevas perspectivas o miradas teóricas desde las cuales se analizan y argumentan; por otra parte se identifican las necesidades así como las variaciones metodológicas desde las cuales se desarrolla la investigación en las diferentes subáreas en las que se organiza la producción.

Para Weiss (2003), el estado del conocimiento es la valoración del conocimiento y de la producción que se ha generado en torno a un campo de investigación contextualizado en tiempo y espacio, lo cual permite conocer la forma en la que se construye el objeto de estudio y sobre todo las condiciones en las que se dio la realización de la investigación. Por otra parte, en este documento el estado de conocimiento en el área de currículo se refiere a la actividad de búsqueda y análisis de la producción de conocimiento sobre esta área en específico, en un espacio geográfico determinado y una temporalidad específica para identificar los temas de interés, la forma en la que se aborda la investigación, el sustento teórico, la forma en la que busca las respuestas, las nuevas tendencias curriculares, los enfoques teóricos; todo esto para servir de orientación en la generación de nuevos proyectos de investigación en equipos y programas de estudio de licenciatura y posgrado en la entidad.

Experiencias de los estados del conocimiento en México

En México existen experiencias sobre estados del conocimiento desde 1980 y es a partir de estas investigaciones que se ha ampliado la conceptualización, comprensión de su desarrollo histórico y abordaje metodológico en el campo del currículo. Por otra parte, el campo del currículo escolar ha ido ganando espacio desde 1960, ya que el término “currículo” se utilizaba de manera restringida a ciertos ámbitos académicos como el diseño de planes de estudio, sin embargo, la invasión de la literatura pedagógica al respecto se multiplicó de manera considerable. La discusión

del currículo incluyó el análisis de la política en educación que impregna el currículo, por lo que las nuevas reformas educativas tienen en el centro los planes de estudio y los modelos pedagógicos y se han incluido estudios relacionados con la forma en la que se implementa el currículo formal (plan y programa), las prácticas pedagógicas, los materiales de estudio, la evaluación de los programas y de los actores, así como la ideología y las prácticas que no establece el programa pero que están presentes durante su desarrollo e influyen en el logro de sus resultados (Terigi, 1997).

Por lo anterior, las investigaciones sobre el currículo se han diversificado en cuanto a los objetos de estudio y se han incrementado sus producciones. La producción científica acerca del currículo va en aumento, sin embargo, el análisis sobre sus tendencias y objetos de estudio requiere ser revisado ampliamente. En estudios previos sobre el estado del conocimiento sobre el currículo, como el realizado en la década de los 80 en México, se reconoce a los estados del conocimiento de gran utilidad ya que ofrecen un panorama amplio y detallado en cada uno de sus campos, en el que se destacan los enfoques teóricos identificados, la metodología utilizada y sobre todo sus hallazgos y tropiezos.

Como resultado de la investigación en el periodo de 1980 a 1990 coordinada por el doctor Ángel Díaz Barriga, se encontró que la producción conceptual y metodológica fue fecunda, aunque se reconoce que tuvo poco impacto en el ámbito de la intervención y la planeación de la práctica docente, sin embargo, se reconoce que los cambios en las políticas educativas influyeron para que se fortaleciera la investigación sobre evaluación, la gestión institucional y el liderazgo académico. Además se encontró que los estudios sobre orientación educativa son pocos, al igual que la investigación teórico-conceptual, ya que es un campo reciente.

En la década de los 80 se identifican diferentes escuelas de pensamiento que tienen elementos teóricos compartidos derivados de la reflexión del trabajo académico y de la focalización de temas derivados de ámbito curricular (Díaz-Barriga, 2003). Se reconoce el crecimiento de la producción en el campo, pero al mismo tiempo se identifica falta de articulación de los académicos que desarrollan investigación curricular, por lo que se identifica dificultad para integrar una escuela de pensamiento a partir de la integración de una comunidad de investigadores en el campo del currículo, el cual en la década de los 80 evidenció signos de avance, también se identificaron retos para avanzar hacia su consolidación.

Durante la década de los 90 en México también se desarrolló el proyecto de estado del conocimiento en el campo de currículo, a partir del cual el debate curricular se realizó en tres grandes ejes con diferentes orientaciones teóricas, fundamentados en diversos campos disciplinares como el filosófico, el sociológico y el pedagógico.

El estado del conocimiento sobre el currículo realizado en el periodo del 2002 al 2011, coordinado por el doctor Ángel Díaz Barriga, reconoce la ausencia de grupos de investigadores consolidados o individuos que a lo largo de tres décadas continúen trabajando en el campo, por lo anterior no hay un corpus de conocimiento en áreas como la evaluación para atender las necesidades del sistema educativo en este tema.

Sin embargo, resalta la investigación por competencias y las implicaciones de las evaluaciones a gran escala, temas distintivos de la década. Además se identificó una pobreza metodológica en los estudios evaluativos del currículo, ya que se utilizan enfoques y modelos de décadas anteriores y haciendo uso de encuestas, ya que solo se utilizaron para rendir cuentas o informes con datos cuantitativos, se priorizó la estadística descriptiva.

Se apreció un incremento en la producción referida a la educación básica y media superior, aunque predomina en el nivel superior. Pero se identificó la necesidad de realizar investigación curricular para lograr cambios y transformación para el sistema educativo referidos a los actores del currículo para incidir en la toma de decisiones, en proyectos de conformación de políticas educativas, en procesos de gestión curricular, aunque aún faltan estudios en los que se identifique la conceptualización y la teorización del currículo. Para ello, se identifica la necesidad de formar nuevos investigadores en el campo que desarrollen procesos sólidos, consistentes y con rigor conceptual y metodológico. De la misma manera, en el estado de Chihuahua se desarrolló el proyecto de estado del conocimiento del periodo 1997-2007, el análisis de la producción en el campo de currículo fue coordinado por el doctor Juan Carlos Maldonado Payán.

La investigación curricular en Chihuahua se sustenta en teóricos ubicados en estos tres ejes o tendencias de la investigación curricular en el contexto internacional desde los cuales se definen y orientan las perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación, la conceptualización sobre el currículo y el uso que le dan a los hallazgos.

Es importante considerar que los hallazgos de los estudios sobre el currículo por investigadores chihuahuenses en los años recientes se ha promovido en congresos y espacios como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a través del congreso y los foros regionales que se desarrollan de manera periódica; de igual manera instituciones como la Universidad Autónoma de Tlaxcala que organiza el Congreso Internacional de Currículo, el Congreso Internacional de Investigación Educativa organizado por la REDIECH y las diferentes publicaciones en libros y revistas tanto impresas como digitales que lo evidencian. Además de la multiplicación en materia de investigaciones en el área de currículo se ha incrementado el número de objetos de estudio abordados, lo que influye para que se extienda la discusión en el área, se identifiquen con mayor facilidad las tendencias y se amplíen los criterios desde los cuales se define el término, ya que no es estático sino dinámico, dado el carácter teórico-práctico del mismo, así como del entorno en el cual se desarrolla y aplica la investigación.

2

Segundo apartado. Conceptualización y perspectivas curriculares

En el término “currículo” se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que se desarrolla la investigación y la práctica curricular de una manera determinada. Un ejemplo de ello es el currículo como texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.

La idea del currículo como texto surgió en la sociedad industrial con la intención de organizar el contenido de los planes y programas de estudio a las necesidades de producción en Estados Unidos e Inglaterra. Por ello, las primeras concepciones del término tienen un carácter tecnicista como el texto *Los principios básicos del currículo*, de Tyler, publicado en 1949, y el texto de Hilda Taba titulado *Elaboración del currículo*, difundido en 1962. Estas publicaciones se utilizaron como referentes de consulta importantes durante varias décadas, por lo que las investigaciones se orientaron al diseño de planes y programas de estudio, así como de diferentes cursos basados en una estructura y orden propuesto, además la evaluación de los logros de los alumnos y de los programas apoyados en los objetivos establecidos.

El currículo desde esta perspectiva se caracteriza por tener un carácter eficientista y utilitario, enseñando una lógica de construcción de la cual surgieron conceptos como *diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil de egreso, modelos institucionales*, entre otros. Para Díaz Barriga (1992), los estudios de currículo se centraron en el desarrollo de habilidades técnicas para la incorporación del egreso en el mercado laboral, por lo que los contenidos se ajustaron a estas necesidades, pero se deja de lado el espíritu de la educación y los fines para los que se creó la educación formal.

El texto *Los principios básicos del currículo* de Tyler proporciona una guía para la construcción de un plan curricular con posturas establecidas por el Estado. Sin embargo, después de reflexiones críticas importantes al respecto, surgieron nuevas publicaciones sobre el currículo que recuperaron la experiencia educativa desde las que dan referencia de lo aprendido, pero también el currículo oculto con la obra de Jackson *La vida en las aulas*, en la que recuperaban aspectos del currículo que no estaban prescritos.

Por lo anterior, se identifica al currículo como elemento configurado por el contexto en el que se desarrolla, dado que tiene una fuerte influencia pues determina las acciones y participación de los involucrados ya que las condiciones culturales, el género, la pobreza son tres fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículo se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico.

Por ello, se centra actualmente la atención en los estudios sobre las políticas y las prácticas curriculares. Por un lado, se considera la condición de las sociedades denominadas “de la información” que desestabilizan las formas de pensar y de actuar de forma acostumbrada, reclaman una revisión de las instituciones educativas, sus contenidos y metodologías. Por otro lado, la importancia de considerar la condición evidente de la pluralidad cultural de las sociedades actuales que chocan con la uniformidad del currículo.

Posteriormente se da un nuevo paso a las reflexiones sobre el currículo al introducir estudios relacionados con la teoría social y la teoría crítica que identifican en el currículo el poder de transmitir una ideología política del Estado, es decir, visiones particulares e interesadas que implican relaciones de poder, con autores como Young (1989), Moreira y Da Silva (1994) y Alonso (1994).

Esta nueva dimensión considera al currículo como proceso curricular, en ella se reconocen los aportes de Schwab (1983) y Stenhouse (1991), quienes dieron forma al *currículo real*, lo cual se establecía en la distancia entre el *currículo formal* o *prescrito* referido al diseño con el desarrollo o proceso de implementación, también llamado *currículo en acción* por Gimeno Sacristán (1991).

La idea de conceptualizar el currículo desde su diseño en la figura de un plan y programa de estudio hasta su desarrollo y el análisis del currículo oculto ha influido en su conceptualización, sin embargo, las tendencias recientes sitúan al currículo como un proyecto social que se construye y reconstruye con la participación y experiencia de los usuarios que de manera armónica y crítica sugieren contenidos, formas de enseñanza y evaluación para la mejora de la formación de los estudiantes o participantes en contextos y espacios educativos de ámbitos no solamente formales sino informales.

Por lo anterior, el término “currículo” adquiere una característica que lo asemeja a otros contruidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que solo adquieren precisión a través de objetivos. Sin embargo, el interés actual en los estudios de currículo es develar la cultura escolar desde dentro. En algún sentido la mirada curricular original se perdió, pues no interesa identificar las experiencias educativas en el aula, sino documentar lo no documentado, desnaturalizar prácticas y propiciar discusión para la innovación curricular desde posturas críticas sobre el currículo.

La dimensión teórica del currículo que revisa el currículo oculto, debate sobre la homogeneidad y la inclusión, se caracteriza por la polémica que se genera al desnaturalizar prácticas educativas discriminatorias, el incumplimiento de los derechos de

los trabajadores y estudiantes, así como la recuperación de la voz de los actores que viven condiciones de vulnerabilidad social y educativa.

Por lo anterior, para realizar estudios curriculares desde una perspectiva crítica es importante que se incorporen las situaciones de una dinámica escolar particular y de los sujetos de la educación (maestros, padres de familia, administradores y estudiantes) en específico, ya que son quienes viven los procesos y pueden reflexionar sobre sus condiciones, necesidades, aspiraciones y los cambios que demanda el entorno donde se desarrollan los procesos educativos formales, informales y no formales, por lo que el currículo se identifica como construcción cultural.

Perspectivas teóricas del currículo

Toda práctica educativa supone un concepto del hombre en el mundo.

Paulo FREIRE (1972)

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. El currículo puede verse desde los enfoques conceptual y cultural.

El enfoque conceptual del currículo se refiere a un conjunto de planes y experiencias impresas en la conciencia del educador, en las expectativas de los estudiantes y en el conjunto de normatividades. Desde la perspectiva cultural del currículo tiene que ver con las experiencias de las personas respecto a la vivencia del currículo y no a los aspectos que lo configuran.

El currículo como construcción social se reconoce en el enfoque conceptual, ya que se identifican influencias sociales en el diseño, implementación y evaluación curricular como deducción lógica y no como construcción sociológica. Es importante que se incluya la construcción social en la perspectiva cultural de los currículos, ya que se reconoce como parte de la cultura pues busca comprender el significado de las prácticas curriculares como el diseño, implementación y evaluación a partir de las circunstancias históricas como reflejo del medio social en el cual se construye e implementa la práctica educativa. El currículo se encuentra en las acciones de los actores educativos, es pensar en cómo actúa un grupo de personas en ciertas situaciones.

Por tanto, para comprender el currículo se necesita conocer el contexto de la institución educativa, porque toda práctica educativa supone un concepto de hombre en el mundo, por lo que tras toda la práctica de organización y de enseñanza o aprendizaje se encuentran los valores y creencias de los involucrados.

Por otra parte, las prácticas curriculares, así como la investigación, se analizan desde la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento que propuso Habermas, en la que profundiza sobre los intereses humanos fundamentados que subyacen a las prácticas y a la forma de construir conocimiento. Aun cuando esta teoría no surgió en el contexto educativo, tiene importantes elementos para comprender las prácticas educativas, en este caso, los estudios curriculares.

Habermas (1972) se refiere al interés como el placer que se asocia con la existencia de un objeto o acción. Parte de la premisa de que lo que proporciona placer al ser humano son las condiciones que permiten la reproducción como una forma de prolongar la supervivencia; acciones que se fundamentan en la racionalidad.

El interés por la racionalidad es una orientación fundamental que busca la supervivencia de la especie humana basada en el conocimiento y la acción. El interés por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento desde los cuales se explica la investigación curricular, que son los intereses técnicos, prácticos y emancipadores. La investigación empírico-analítica dado un interés técnico, el de los intereses histórico-hermenéuticos, los intereses prácticos y el de las ciencias críticas, el interés cognitivo emancipador y los intereses técnicos en la investigación curricular.

El interés técnico se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducir de la especie humana, por lo que se orienta al control y gestión del medio. El tipo de saber es generado por la investigación empírico-analítica basada en la experiencia y la observación y la experimentación. El interés didáctico se orienta hacia la experiencia positiva, prioriza el dato resultado de la deducción hipotético-deductiva de hipótesis de contenido empírico con capacidad predictiva. El interés técnico de la investigación curricular busca el control de las prácticas educativas mediante la acción con fundamento empírico e implica el diseño curricular rígido, apegado a una secuencia lineal, la evaluación del currículo se configura en técnicas concretas y objetivos de manera externa, en las que están implícitos el dominio de tiempos, actividades pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, el interés práctico se orienta a la comprensión del medio y sobre el modo en el que el sujeto interactúa con él. Este tipo de interés se basa en la necesidad fundamental del ser humano de vivir en el mundo y formar parte de él.

La producción del saber curricular se da mediante la forma de relacionar la práctica educativa con las ciencias histórico-hermenéuticas, desde la subjetividad, como resultado de una acción del sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto, la subjetividad se entiende como la acción con el otro y la interacción simbólica.

Por tanto, el interés práctico de la investigación curricular genera un conocimiento subjetivo, busca comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación del significado. El diseño curricular, en el interés práctico, se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.

Derivado de lo anterior, la investigación curricular se orienta a la recuperación de la experiencia de los actores en la práctica educativa que implica el diseño, implementación y evaluación del currículo. Sin embargo, el interés por la emancipación se refiere a la independencia de lo que está fuera del individuo, se busca autonomía y emancipación a través de un proceso de autorreflexión. La libertad individual no se separa de la libertad de los demás. La emancipación está ligada a las ideas de libertad y de igualdad.

El interés emancipador busca liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. El interés emancipador en la investigación curricular genera teoría crítica. Son teorías acerca de las personas y la sociedad, los grupos escolares, el magisterio, los grupos vulnerables, las prácticas educativas, etcétera, que explican y develan la forma en la que se presentan restricciones, discriminación, formas de exclusión y acciones que inhiben la libertad, la autorreflexión y autonomía de los actores educativos; busca la emancipación y la potenciación de la acción humana, basado en intuiciones auténticas y críticas para la construcción social de la humanidad.

La investigación curricular desde un enfoque emancipador se desarrolla a partir de procesos de reflexión constante y de acción. De esta manera, tanto el currículo como el saber curricular resultan de una construcción social que recupera conceptos y experiencias de los actores educativos, el entorno escolar o el contexto social.

En esta perspectiva teórica del currículo se identifica el interés emancipatorio como la independencia de lo que está fuera del individuo a partir de un proceso autorreflexivo de los agentes educativos que buscan autonomía acompañada de responsabilidad, e intentan avanzar hacia la emancipación. Se considera que la libertad individual no se separa de la libertad de los demás que integran los diferentes grupos sociales y académicos, por lo que la emancipación está relacionada con las ideas de justicia y de igualdad ya que se busca el bien común.

El interés de generar conocimiento con carácter emancipador busca liberar a las personas de las restricciones que de alguna manera se ejercen por prácticas técnicas y del posible fraude de la práctica, que desde la investigación hacen invisibles prácticas sociales que entorpecen el desarrollo social, personal y profesional. Por ello, la investigación educativa desde el interés emancipatorio busca develar y desnaturalizar prácticas que no han sido parte de la discusión y reflexión social, por lo que no se han buscado formas colectivas de solución.

El interés emancipatorio entonces, en la investigación curricular genera teoría crítica acerca de los modelos pedagógicos, planes y programas de estudio, libros de texto, materiales utilizados en la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del desempeño docente, la práctica docente y la participación de los padres de familia.

3

Tercer apartado. Caminos y veredas en la construcción del estado de conocimiento en el área de currículo

Con el propósito de comprender e interpretar las tendencias teórico-metodológicas de los estudios de currículo en el estado de Chihuahua se reconoce como principal camino epistemológico el hermenéutico/interpretativo con el método de análisis de contenido a través del uso de fichas descriptivas de cada uno de los documentos revisados, como libros, ponencias, tesis doctorales, capítulos de libros y artículos, se identificó el sentido que dieron los autores a su proyecto de investigación, ya que el sentido se construye en la búsqueda y armado de la estructura profunda de los elementos que orientan la investigación educativa en el campo de currículo. La realidad estudiada es subjetiva a partir de la intención y orientación que sigue la investigación a través de identificar patrones o conjunto de características de la producción y la relación entre ellos para generar las categorías que permiten dar cuenta de los estados del conocimiento de manera organizada y compleja.

Los aspectos identificados en la producción fueron el propósito, la tendencia teórica, la orientación y recursos metodológicos, así como los propósitos y resultados, desde los cuales se identifican las tendencias teórico-metodológicas de la investigación curricular durante el periodo 2007-2021.

La orientación metodológica es humanista porque pone especial interés en la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio determinado, ya que cualquier acto realizado por el o los individuos posee una carga de intencionalidad propia, lo que supone la presencia de aspectos subjetivos internos en el actuar de los sujetos, plasmados en un texto oral o escrito. Según Bisquerra (2014), el paradigma hermenéutico/interpretativo busca comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, las percepciones, intenciones y acciones; en esta investigación, esos significados e intenciones plasmadas en la producción científica en el área de currículo. No se busca generalizar resultados sino a través del análisis crítico del contenido interpretar en una relación dialéctica del investigador con el autor o autores de los textos identificados para encontrar el sentido y orientación teórico-metodológica de la investigación, por lo que la realidad estudiada desde este paradigma se caracteriza por ser divergente dada la multiplicidad de sentidos, es dinámica, construida y subjetiva.

El estado del conocimiento en Chihuahua en el área de currículo se desarrolló con una metodología centrada en el enfoque cualitativo ya que la realidad estudiada es subjetiva, por lo que la lógica de observación fue la subjetividad a partir del análisis crítico del discurso y la hermenéutica dialógica. La unidad de análisis fundamental es la cualidad (Vargas, 2011), en este caso de los textos a través del contenido identificado en diferentes elementos que lo estructuran y caracterizan.

Se trató de dar sentido a cada elemento del texto desde los fundamentos teóricos centrados en las tendencias teóricas curriculares relacionadas con las tendencias de la investigación educativa actual. El resultado de esta metodología cualitativa es la creación de un cuerpo de categorías analíticas que dan cuenta de las tendencias teórico-metodológicas de la investigación curricular en Chihuahua.

El estado del conocimiento en el área de currículo no pretende valorar y medir la cantidad de producción sino interpretar y comprender el sentido de la investigación, el sustento teórico y metodológico que orienta la investigación y determinar, en su caso, las tendencias curriculares identificadas, con el fin de reconocer, desde una postura crítica de la investigación, las nuevas líneas de investigación, el conocimiento generado y su influencia en el contexto educativo, así como los nuevos paradigmas desde los cuales se aborda la investigación curricular en Chihuahua y que reorientan e influyen en la transformación y cambios sustantivos en los agentes, roles que desempeñan, programas educativos y su forma de implementarse en los diferentes niveles educativos.

La búsqueda de sentido entre el lector y el contenido del texto

Según Dilthey (1833-1911), quien condiciona el sentido y la utilidad del texto producido por otro es el propio intérprete. Por lo que la experiencia es el proceso fundante del proceso hermenéutico ya que incorpora la dimensión temporal, es decir, el reconocimiento histórico de la experiencia, por lo que es importante reconocer elementos socioculturales que el autor otorga al proceso de interpretación.

La forma en la que se interpreta el texto considera el contexto donde se originó, sin embargo, no define la interpretación total.

Por lo anterior, es importante lograr que el texto hable en la situación o interpretación que realiza el propio lector o investigador. Se reconoce que el círculo hermenéutico significa que el intérprete, en este caso el investigador, proyecta un significado del texto a partir de un horizonte cultural en la realización de la investigación educativa, así como en la historia de la investigación. Para Álvarez-Gayou (2003), es importante que haya una fusión de horizontes para la interpretación exitosa.

Toda actividad de diseño, desarrollo y evaluación curricular es un escenario complejo que debe ser reconocido con la incorporación de prejuicios como parte transversal de la interpretación, por lo que el sentido de la investigación curricular

no es puro, sino viene atravesado por un escenario de co-pertenencia porque tanto el autor como quien interpreta el texto están en la misma tarea de la investigación y lo que es mejor en la misma área. Entonces el sentido no acaba nunca, hay un referente que tiene elementos y caracteres sensibles impregnados de intencionalidades y con la metodología hermenéutica se busca traspasar las barreras exteriores para que a través del diálogo con el texto se interiorice y se busque el sentido del investigador y del texto en la investigación curricular para desentrañar o desvelar el enfoque teórico y metodológico central que caracteriza la investigación curricular en Chihuahua.

La interpretación de la producción científica en el área de currículo supone un ejercicio interpretativo intencional y contextual que se desarrolla a partir del diálogo y la inteligibilidad entre el investigador y el texto, es decir, a través de la intelección con la focalización precisa de elementos teóricos, metodológicos, propósitos y resultados de la investigación.

Cada uno de los elementos de analiza por separado, pero la intelección requiere identificar el horizonte de la investigación curricular, es decir, el carácter holístico de la investigación a partir de la interpretación de sus diferentes elementos en los que se centra la atención. Es importante considerar que en el proceso de interpretación entran en juego las experiencias de los investigadores respecto a la investigación, un cuerpo de preconcepciones que influyen de manera notoria y significativa en la interpretación o más bien orientan y dan forma al ejercicio de la interpretación. Por otra parte, un elemento importante es el diálogo como requisito indispensable con la intencionalidad de comprender el sentido del texto a través de la lectura reconociendo el distanciamiento y la relación asincrónica del lector del texto con el autor del mismo de forma circular, de tal forma que el círculo de la intelección es en el que se destaca la subjetividad del sujeto que interpreta y da sentido al texto, no se trabaja con la cosa en sí misma sino con el lenguaje que actúa utilizado por el sujeto que expresa en ella. Por lo que el lenguaje entonces utilizado en la investigación curricular, mata la cosa, por lo que queda sujeta a la interpretación (Cámara, 2005).

El análisis crítico del discurso en la investigación curricular

El análisis crítico del discurso examina la situación de la investigación como un discurso político, la cultura y tradición de la investigación educativa, y reconoce en la argumentación la lingüística utilizada a través del proceso de diálogo en la interpretación del texto. Según Bolívar (2005), el análisis crítico del discurso se adhiere a textos escritos desde los cuales se reconoce el contexto cultural. El análisis crítico del discurso propuesto por Foucault (1972) reconoce la necesidad de la interacción del analista con el texto o corpus y hacer un trabajo inferencial basado en datos, por lo que este es el punto de unión entre la hermenéutica y el análisis del discurso, según Bolívar (2017), ya que lo que se busca es el significado a partir de la semántica del texto o la interpretación de las cosas.

A través de la hermenéutica se escudriñan los signos del lenguaje, por lo que el análisis crítico del discurso forma parte de la hermenéutica en la investigación que se realiza en humanidades y en las ciencias sociales.

El diálogo es un concepto central en la hermenéutica y en el análisis del discurso. De acuerdo con Gadamer (1993, citado en Bolívar, 2020) el lenguaje encuentra su plena expresión a través del diálogo y se reconoce al contexto para entender el discurso. Para realizar el análisis crítico del discurso e interpretar el texto se utilizó una ficha descriptiva en la que se registró la información.

Instrumento utilizado para la recuperación del contenido en los textos analizados

Para acceder a la información de la producción de los investigadores en Chihuahua en el área de currículo se diseñó un formato de ficha para recuperar datos sobre cada uno de los elementos de análisis de los textos que faciliten la comprensión de los mismos. Con la información de los rasgos que se requiere completar en la ficha de análisis se diseñó un instrumento a ser contestado de forma física y electrónica, según lo determine el autor, para concentrar la información de los productos.

Se identificaron 14 tesis doctorales y de maestría con objetos de estudio relacionados con las subáreas del currículo de diferentes instituciones de educación superior, además ponencias presentadas en los Congresos de Investigación Educativa del COMIE (2007, 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017), Congresos de Investigación organizado por la REDIECH (2010, 2012, 2014, 2016), el Congreso Internacional Multidisciplinario del ITESM Campus Chihuahua y el Congreso Internacional del Currículo de la Universidad de Tlaxcala, Tlaxcala. Además 9 libros y 13 capítulos de libros. También se localizaron 19 artículos en revistas de divulgación e indizadas sobre la investigación educativa en el estado, en el contexto nacional y en el extranjero, y se recuperaron los productos sobre el campo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Además se revisó el repositorio de producción sobre la investigación educativa creado como recurso de apoyo a los integrantes de los diferentes equipos de investigación relacionados con el proyecto estatal sobre el estado del conocimiento de la REDIECH y se analizaron 109 documentos.

Procedimiento seguido para la construcción del estado del conocimiento en el área de currículo

La forma en la que se desarrolló la investigación es la siguiente:

1. Se identificó la producción en el campo de currículo.
2. Se clasificó por áreas de conocimiento.
3. Se analizaron los textos a partir de la identificación de unidades de análisis.
4. Tomando en cuenta los fundamentos teóricos se interpretaron los datos, además de considerar el contexto.

5. Se llegó a la construcción de las categorías, se realizó el balance general y se identificó la agenda pendiente.

Delimitación del área de currículo

Los estudios sobre el currículo han sido diversos y hasta divergentes, por un lado, las prácticas y concepciones que lo relacionan con el proyecto educativo en un sistema, en una institución escolar y que se traduce en el diseño de planes y programas de estudio, el sustento teórico en el que se sustenta y el enfoque desde el cual se seleccionan los contenidos para las distintas disciplinas y se propone la metodología tanto para la forma en la que se implementa como en la evaluación de los programas. Además, los conceptos relacionados con el currículo como práctica educativa o desarrollo curricular que da cuenta de lo que sucede en el aula, actividades innovadoras para el aprendizaje de contenidos en las asignaturas de los diferentes niveles educativos.

Un aspecto importante del currículo lo comprende el currículo vivido como resultado de las posiciones ideológicas de profesores y alumnos que tienen un gran peso en el discurso pedagógico y en la forma en la que se desarrolla la práctica curricular.

Un aporte importante actual a los estudios del currículo es la relación currículo-sociedad en la que se mencionan los resultados del currículo, el perfil de egreso, la formación profesional, la evaluación curricular y la influencia de la política educativa en el modelo educativo, las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje obtenidos.

Por lo anterior, el concepto está en proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña. Bolívar lo califica como “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (Bolívar, 1999, p. 27).

Por lo anterior, el tema de la investigación curricular se articula con proyectos vinculados con los fines metas, desarrollo y gestión de procesos de formación intencionales en la educación formal, en ocasiones se ha reducido a los planes y programas de estudio, pero contempla un campo temático más ambicioso y complejo. En el campo de los estudios sobre el currículo se expresa una diversidad de escuelas de pensamiento, disciplinas, abordajes metodológicos, técnicos y enfoques que contribuyen al debate continuo y a la complejidad de la teoría y práctica curricular, por lo que los estados del conocimiento se han realizado a partir de las siguientes subáreas (Díaz-Barriga, 2013):

1. Acercamientos teóricos al campo del currículo.
2. El currículo como planes y programas de estudio.
3. Políticas y reformas curriculares.
4. El currículo como expresión de una política cultural y económica en un contexto sociohistórico determinado.
5. El currículo como estudio de la manera como los contenidos de diversas disciplinas y materias reflejan los puntos de vista de un sector de la sociedad.

6. El currículo como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.
7. La evaluación curricular (la tensión entre evaluación curricular y la acreditación institucional y de programas).
8. Internacionalización y cosmopolitización del currículo.

Para efectos del estado del conocimiento realizado en Chihuahua en el periodo 2007-2021 se consideraron las subáreas anteriores, producto del estado del conocimiento nacional 2002-2011 (Díaz-Barriga, 2013), con algunas modificaciones según la producción revisada, lo anterior orientó la construcción de subáreas específicas tal como se mencionan enseguida:

1. Acercamientos teóricos al campo de currículo.
2. El currículo como planes y programas.
3. Políticas y reformas curriculares.
4. Contenidos disciplinares y materias en el currículo.
5. Significados y resignificados educativos sobre el currículo.
6. La evaluación curricular.
7. El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales.
8. El currículo y la formación de profesores.
9. Enfoques curriculares.

El corpus analizado para la construcción del presente estado del conocimiento corresponde al periodo 2007-2021, cuyos autores sean de la entidad, o bien investigaciones referidas a objetos de estudio relacionados con problemas educativos en el área de currículo en el estado. Se aprecia que la investigación curricular en este periodo es trascendente ya que se ha transitado de una visión positivista en la investigación hacia una humanista e incluso hacia una crítica. Además se identifica una fuerte tendencia de la investigación curricular hacia la evaluación, las reformas educativas y las competencias de estudiantes y docentes, temas de interés de acuerdo a las nuevas políticas educativas desarrolladas en el periodo en estudio.

Subáreas en las que se organiza la investigación en el área de currículo

Considerando los temas que se debaten en el área de currículo actualmente y las que se han desarrollado en la década anterior se presentan las siguientes subáreas del currículo.

1. Acercamientos teóricos al campo de currículo

En esta subárea se identifica la investigación curricular en el campo del currículo, por lo que se analizaron estudios relacionados con el estado del conocimiento, las nociones de la teoría curricular crítica y emancipatoria en el currículo de la educación superior, el estado del conocimiento del currículo oculto y la conceptualización del

currículo que tienen los profesores de escuelas multigrado como agentes importantes en las prácticas curriculares.

Los fenómenos curriculares abordados orientan a la construcción de conocimientos teóricos derivados de la reflexión sobre la práctica del currículo. Hablar de acercamientos teóricos al campo de currículo no niega la importancia de la práctica curricular, ya que es a partir de la reflexión práctica desde la cual se genera la teoría y no se reflexiona sobre la práctica con teorías ajenas a la realidad que se estudia, sino es en la práctica donde surge la teoría y al mismo tiempo se utiliza la teoría existente, no para legitimar la práctica sino como sustento o fundamento para interpretar la realidad a través de la interacción de las subjetividades del investigador y de los participantes.

Construir teoría curricular es lograr teorizar sobre la práctica y lograr una práctica fundamentada en ideas, conjunto relacionado de principios, enunciados o preposiciones que dan sentido a la práctica curricular, su diseño y evaluación. Para Bolívar (1995), la teoría curricular es el cuerpo de ideas, significados y conceptualizaciones utilizados para dar sentido a los fenómenos curriculares y al mismo tiempo para tomar decisiones prácticas. La teoría curricular tiene que ver con la conceptualización del contenido sustancial en el que se fundamenta, es el resultado de la interpretación y la comprensión de los fenómenos y es utilizada para explicar la relación entre diferentes hechos relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

2. El currículo como planes y programas

El currículo ha tenido como rasgo de identidad los programas de estudio y las disciplinas, sin embargo toman cada vez más presencia, al momento de un diseño curricular, las discusiones y los acuerdos sobre el tipo de sociedad que se quiere formar en las futuras generaciones. Esto implica que, dentro de las agendas políticas, sociales y educativas, tanto a nivel local como nacional e internacional, se ponen a debate los proyectos que guiarán estos programas de estudio.

Las interrogantes sobre “para qué, qué, cómo y dónde educar” son decisiones que se deben tomar, pero resulta un desafío ya que entran en juego diversidad de intereses, expectativas y necesidades políticas, económicas y sociales. Un ejemplo de ello es la inversión que el gobierno destina al sector educativo, misma que resulta más de la voluntad política que de la atención a necesidades reales. Asimismo el monto destinado se utiliza como tradicionalmente se ha hecho: para libros de texto, equipamiento y materiales de enseñanza, así como para la capacitación docente, siendo insuficiente o poco pertinente a las nuevas demandas de la sociedad.

De ahí la importancia de entender y atender los vicios que se presentan en el proceso de diseño y desarrollo curricular, creando políticas que surjan de una participación abierta al diálogo no solo entre especialistas y autoridades educativas, también con la sociedad en general, profesores de aula y los mismos estudiantes, entendiendo este diálogo con su consenso y disenso para identificar áreas de coincidencia que promuevan cambios reales y pertinentes.

Las agendas educativas no debieran responder a pactos y acuerdos politizados o establecidos muchas veces por autoridades que desconocen la realidad en las aulas. El sistema educativo debe responder a las demandas y expectativas ciudadanas, tomando en cuenta la diversidad de sociedades y al mismo tiempo promoviendo valores universales y locales, todo lo anterior con la legitimación política.

3. Políticas y reformas curriculares

La UNESCO destaca cuatro rasgos emergentes para una reconceptualización del currículo, siendo uno de ellos “la intención que el currículo contribuya a sostener y legitimar las políticas educativas con una dimensión transversal y componente esencial de una visión sistémica” (2015, p. 15). Es decir, en lugar de que las políticas establezcan los contenidos, planes de estudio y perfiles de egresados, que sean el contexto y las necesidades sociales las que guíen las políticas necesarias para mejorar las condiciones educativas que se reflejen en los ciudadanos que se están formando (Geneva, 2015).

Un ejemplo de cómo las políticas establecen el tipo de currículo son las nuevas formas de control a través de una reestructuración en el sistema educativo, haciendo más marcada la relación entre clase social y ocupaciones/profesiones, es decir, aquellas mejor retribuidas y de más prestigio se abren a estudiantes con un mejor nivel socioeconómico, mientras que la rama técnico-profesional queda relegada a la clase media-baja y baja. El conocimiento de los nuevos lenguajes y las nuevas destrezas se brinda a una élite seleccionada, mientras que la clase obrera recibe enseñanza circunscrita a lo básico y a las denominadas destrezas sociales y para la vida, haciendo una notable diferencia entre trabajo intelectual y trabajo manual (Sarup, 1990).

Esto se incrementa con la llamada “globalización”, ya que las formas de entender y actuar en la realidad vienen dadas según los mandatos de países con mayor desarrollo y de organizaciones multinacionales. A partir de que la UNESCO creó el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE) en 1963, la educación se va perfilando hacia el logro del crecimiento económico a través de ciertas competencias en los egresados que impacten directamente en la eficacia y eficiencia de la producción de bienes materiales que impulsen el mercado.

Lo anterior fue uno de los elementos que se consideró en la década de los 80 para la formulación del actual modelo educativo basado en competencias. Las competencias a desarrollar, emanadas de las políticas educativas actuales, surgen del Proyecto Tuning, que se convirtió en un nuevo paradigma educativo en las universidades europeas, desarrollando competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (incluyen las destrezas y el conocimiento). El aprendizaje se centra en la aplicación de lo aprendido en nuevos contextos (saber hacer) más que en los contenidos disciplinares y teóricos. Sin embargo, aunque se ha puesto en marcha en todos los continentes, no existe una conciencia de lo que significan las competencias y su implicación en las políticas educativas (Niño y Gama, 2014).

Para finalizar, se observa la importancia de formular políticas educativas que promuevan un currículo que atienda las problemáticas actuales, para evitar reproducir generaciones de sociedades sin las herramientas suficientes para enfrentar las necesidades contextuales y globales que se les presentan.

4. Contenidos disciplinares y materias en el currículo

El currículo busca atender y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha sido estudiado desde diferentes enfoques y perspectivas, permitiendo su evolución conceptual y práctica y, al mismo tiempo, generando nuevos conflictos y tensiones que mantienen el debate activo y con ello las distintas reformas al sistema educativo.

Las necesidades sociales, políticas y económicas de cada época han ido definiendo la perspectiva con que se atiende la educación, así como el diseño de los planes de estudio y los aprendizajes que se deben alcanzar.

Dentro de los planes de estudio de educación superior específicamente, se considera una serie de elementos que dirigen el *qué*, el *cómo* y el *cuándo* enseñar a fin de formar ciudadanos y profesionistas con el perfil que la sociedad necesita. Estos planes de estudio a su vez contienen una serie de disciplinas académicas que organizan y establecen los contenidos que el estudiante debe aprender.

Las disciplinas son los conocimientos que constituyen el objeto de estudio, sus referencias teóricas y sus desarrollos. En palabras de Krishnan (2009), son institucionalizadas y se distinguen por tener un bagaje de conocimientos especializados sobre ese objeto de estudio, con su propio lenguaje, conceptos que lo organizan y métodos establecidos. Si no existe este sustento, la disciplina carece de validez.

Morin (2001, p. 115) define la disciplina como

Categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y especialización del trabajo [...] Una disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar y, eventualmente, por las teorías propias.

Por otro lado, Bazerman y Prior (2005) consideran que las identidades sociales, las relaciones interpersonales e institucionales y las formas de vida también influyen en las disciplinas. En esta idea, Christie y Maton (2011) afirman que compartir alguna disciplina te lleva a pertenecer a una comunidad disciplinar con metas en común, métodos para cumplirlas, enfoques, formas de juzgar los resultados, etc.

Aunque, como se ha mencionado antes, cada disciplina contiene los conocimientos y métodos que a ella corresponden, también es importante en el campo de la investigación, pues esta última es la que debe asegurar que ese conocimiento especializado se vaya construyendo a partir del análisis colectivo y de los espacios pedagógicos en donde los profesores y estudiantes definen sus trayectorias académicas y comparten hallazgos y construcciones intelectuales.

Sin embargo, también es necesario que estos debates académicos sean compartidos con la sociedad en general pues el propósito final es el impacto en la mejora de la vida comunitaria. Comunicar con transparencia y con un lenguaje accesible a todos y permitir la participación democrática debiera ser un objetivo más de la cultura académica de cada disciplina (Mockus y otros, 1995).

Lo anterior ha generado un debate activo sobre la calidad de la formación disciplinaria, haciendo reflexión acerca del tipo de formación que se imparte en la actualidad y la pertinencia de los métodos empleados, la responsabilidad social de los egresados, entre otros aspectos que intentan encontrar respuestas que mejoren los sistemas educativos actuales.

La interdisciplinariedad, entendida como la combinación de enfoques de distintas ciencias sobre un mismo objeto de estudio para dar solución a problemas reales (Sotolongo y Delgado, 2006), fortalece el trabajo de diferentes comunidades académicas, que a pesar de tener códigos lingüísticos y objetos de estudio diferentes, vienen a complementar y ampliar conocimientos que puedan convertirse en argumentos para generar propuestas que satisfagan necesidades sociales, políticas, culturales, tecnológicas, entre otras.

Estas comunidades interdisciplinarias se organizan en una pluralidad de funciones, fortaleciendo la vida universitaria y ampliando la producción académica, sin embargo, siguen separadas por dominios del conocimiento científico como la naturaleza del mismo, por ejemplo, conocimiento duro/blando, puro/aplicado, etc. Hay disciplinas que se pueden agrupar juntas –como las ciencias sociales y las humanidades– por tener categorías más o menos homogéneas, o aquellas que pueden separarse por la naturaleza de la indagación y el modo como caracterizan sus objetos de estudio, por ejemplo, la psicología como disciplina tiene un sector que pertenece a las ciencias exactas o duras y otro a las ciencias hermenéuticas o blandas (Becher, 2001).

Se puede decir que, en la actualidad, el trabajo interdisciplinario ha permitido el intercambio de conceptos y representaciones que se convierten en puentes entre aquellas disciplinas consideradas duras de las que son sociales y de las aplicadas, por ejemplo, las matemáticas, la informática y la teoría del caos, cada una perteneciente a su propia disciplina, pero con un diálogo académico que da sentido y forma a nuevos saberes (Hernández y López, 2002).

También existen límites o fronteras en los “territorios” de una disciplina, es decir, la propia disciplina distingue entre las preguntas que puede formularse dentro del campo que le es propio y aquellas que pertenecen a otros “territorios”, de ahí que los equipos interdisciplinarios pueden ampliar estos campos para plantear nuevas preguntas y es cuando entran en cooperación (Hernández y López, 2002).

Conceptualmente, también hay diferencias de una disciplina a otra. Una palabra puede tener un significado distinto dependiendo de en cuál disciplina se aplique. Incluso hay diferencias si se utiliza dentro del campo científico o en la vida cotidiana (Bachelard, 1984).

Otro elemento que puede variar entre una disciplina y otra es el método. Toda disciplina debe organizar sistemáticamente los hechos para poder interpretarlos y explicarlos. Asimismo, cada una tiene sus reglas para construir conocimientos, validarlos y comunicarlos. Para que esto ocurra es necesario emplear las herramientas adecuadas, pero no se trata solo de instrumentos, el método requiere también del análisis teórico y la crítica racional para dar sustento a su procedimiento y al conocimiento mismo (Bachelard, 1984).

Recientemente, el rápido incremento de volumen y expansión de conocimiento ha ocasionado un despliegue de especialidades que surgen de la fragmentación de las disciplinas, mismas que se pueden observar en los sistemas universitarios, con el incremento desenfrenado de especializaciones. Esto hace difícil pretender abarcar toda una disciplina y, en su lugar, solo es posible estudiar una rama limitada de esta, algunas consideradas subdisciplinas, con problemas, perspectivas teóricas y métodos propios. Lo que sí se vuelve indispensable es no abandonar la formación básica de la disciplina, pues esta es necesaria para comprender las especialidades (Dogan y Pahre, 1993).

Pero también ha dado lugar a la hibridación, fenómeno referido a la vinculación de nuevos dominios entre distintos saberes disciplinarios. Esta integración, a diferencia de la interdisciplinariedad, se da solo entre especialidades de las disciplinas y no entre disciplinas completas. Un ejemplo de lo anterior es la criminología, que se vale del derecho, la sociología, la psicología, la psicología social, la economía y la ciencia política o la neuroendocrinología, que se gesta en la alianza entre neurofisiología y endocrinología (Dogan y Pahre, 1993).

Respecto a la formación en disciplinas, hasta hace poco sus objetivos estaban definidos bajo conceptos, teorías, procedimientos y formas de validación establecidos e incuestionables y que, de alguna manera, determinaban las tareas que los egresados debían desempeñar. Sin embargo, en la actualidad, debido a las problemáticas y necesidades emergentes y al surgimiento de nuevas especialidades y subdisciplinas, se ha cuestionado la pertinencia de viejos modelos y ha dado paso a propuestas para transformar los contenidos, métodos y expectativas de trabajo.

Ahora se reconoce la necesidad de producir conocimiento que solucione problemas sociales complejos y no solo dé respuesta a necesidades de la teoría. La formación en disciplinas debe asegurar que los sujetos tengan las herramientas para relacionarse y trabajar colaborativamente con aquellos que pertenecen a otra área o campo de estudio y la flexibilidad para asumir nuevas formas de trabajo con una actitud autocrítica y reflexiva (Díaz y cols., 2001).

En la perspectiva de los cambios necesarios que debe asumir la formación disciplinaria resulta fundamental considerar la importancia de que el egresado adquiera una identidad sólida como ciudadano, como intelectual y como miembro de una comunidad académica que le sirva de soporte a la autonomía real en la toma de decisiones... pero también es muy evidente que el campo propio de una disciplina o profesión no abarca la complejidad de la experiencia, pero la conciencia de los límites y de las posibilidades

de la propia perspectiva permite acudir, sin abandonar el rigor, a algunos elementos conceptuales, metodológicos y actitudinales adquiridos en un territorio para extender su aplicación más allá de las fronteras de ese territorio [Hernández y López, 2002, p. 144].

Uno de los problemas para lograr lo anterior es que la formación en disciplinas requiere no solo aprender los contenidos, sino reflexionar sobre la naturaleza de lo que se aprende y tomar una actitud frente al conocimiento. Implica apropiarse de redes conceptuales para poder interpretar y reinterpretar los fenómenos y reconocer que esos conceptos pueden diferir de otras disciplinas, de la vida cotidiana y de sus propios conocimientos previos.

Quien se forma en una disciplina debe, en estricto sentido, ponerse en actitud de discusión y apertura permanente, lo que corresponde a la actitud de disponerse siempre a aprender. Esta exigencia es coherente con la dinámica de las disciplinas en las cuales es esencial aprender a aprender. No parece concebible el ejercicio de una disciplina sin una actitud permanentemente orientada a la investigación. . . Las matemáticas pueden servir de ejemplo para la idea de que es necesario un saber básico para desarrollar un saber posterior. En el campo de las matemáticas, como en el de la física, es bastante difícil saltar etapas. Los elementos que se adquieren en un determinado nivel del aprendizaje resultan fundamentales para pasar al siguiente nivel, y los conocimientos se iluminan unos a otros, se sustentan unos en otros, se aclaran unos a otros y se conectan esencialmente unos con otros [Hernández y López, 2002, p. 167].

Asimismo,

En la práctica, los egresados del nivel de pregrado en una disciplina pueden ser muy diferentes unos de otros, según los énfasis que hayan hecho al final de su formación en este nivel. Sin embargo, en la mayoría de los casos, poseen unos recursos lingüísticos y unos presupuestos metodológicos que les permiten comunicarse y establecer acuerdos sobre la importancia de los problemas, la coherencia y validez de las formulaciones, y la legitimidad de los análisis sobre los resultados. Corresponden a una misma cultura o comparten, en términos de Elkana, un mismo sistema cultural [Hernández y López, 2002, p. 181].

Finalmente, las disciplinas aún cuando se caracterizan por esa especificidad teórica y metodológica tanto en la enseñanza de las mismas como en la generación de nuevos conocimientos, no pueden mantenerse ajenas al contexto donde se imparten o desarrollan. La sociedad no científica y no académica toma un papel importante pues es la que define los problemas u objetos de estudio, porque al final, la universidad y lo que ocurre al interior de ella tienen el compromiso y la responsabilidad de atender las necesidades y demandas que se dan fuera, en la vida cotidiana.

5. Significados y resignificados educativos sobre el currículo

La subárea *el currículo como procesos y apropiación en la significación y resignificación e interacción que realizan los docentes, estudiantes e instituciones* argumenta la naturaleza en que el currículo está constituido como acción integradora toda vez que genera y posibilita condiciones tendientes a movilizar cultural y socialmente los referentes implicados

en su conocimiento teórico-práctico. Integrar la noción de currículo delimita situarse en el pensamiento que lo constituye como un todo y más que la suma de este todo; integrado por la política y reformas educativas, autoridades, planes y programas, procesos evaluativos en el currículo, docentes, estudiantes, padres de familia, incluida toda acción pedagógica, radicando al mismo tiempo en ser una actividad social.

Reconocer el eje rector que vincula y establece una real y verdadera impronta entre modelos y enfoques o perspectivas curriculares con la acción pedagógica, permite prefigurar, configurar y objetivar la imperiosa necesidad de una autorregulación y automejoramiento en y durante la concreción del currículo en un contexto histórico, toda vez que es un proceso de engendrarse y regenerarse instituyéndose como construcción social y cultural. Dicha concepción de currículo a través de los procesos en los que se influye de significados gestados en relaciones de interacción, aduce compartir o demandar la exigencia de liderazgos que ostenten un cambio pensado, ideado, analizado, argumentado, por consecuencia, planificado para ser sometido a la praxis.

A su vez el currículo se concreta en el ejercicio diario mediante el diseño, la implementación y su evaluación, siempre y cuando se mediatice con varias intenciones, como son entre ellas la formación de los ciudadanos, su acción ciudadana ya sea en lo económico, lo político, lo social y lo cultural, según los cuadros laborales demandados por el Estado, aunado a ello, priorizar filtros a partir de la sociedad en su conjunto que intencionalmente modela mejorar para la vida en colectivo y en la que los fines precisos se configuran a la luz de imágenes y figuras de pensamiento de los agentes educativos, que en su conjunto es la sociedad por excelencia.

En términos de Rautenberg Petersen (2009), la visión del ser, en esta subárea, subyace al posicionamiento socio-crítico y transformador de la realidad y con una perspectiva histórica-hermenéutica, dado que las temáticas abordadas en la subárea condensan desde las funciones académico-pedagógicas el interior de los Consejos Técnicos Escolares, asimismo el tránsito acaecido durante las vivencias de la Reforma Integral de la Educación, sin desprenderse de las dificultades emergentes en la entidad de Chihuahua originadas por procesos de reprobación y deserción escolar mediatizados ante la vulnerabilidad social, económica, afectiva y cultural de vida en las familias de los niños, adolescentes y jóvenes chihuahuenses, además de las posibilidades para modificación en la formación y superación profesional de los agentes educativos incluidos en la constitución y concreción del currículo.

Los aportes conceptuales de Casarini (1999), Gimeno (1988), Gramsci (2018), Grundy (1991) y Gimeno y Pérez, (1996) promueven reflexiones orientadas a la valoración y consecución de lo requerido para modificar el currículo, inserto en la transformación con base en objetivos establecidos desde sí mismos y para sí mismos.

Para Osorio Villegas (2017), la producción curricular se gesta a partir de la estructura social dependiendo del origen histórico y contextual del que se abre paso, aparejado a la posición de poderío mediático, instituido, puesto que afloran procesos sociales, produciéndose así el conocimiento y reconocimiento de los situaciones

contextuales e históricas mediadoras en el arte de comprender la lectura edificada ya como historia del pasado y visualizar el futuro con un andamio emancipador. Proveer al currículo de una conciencia crítica y libertadora propicia un reconocimiento real y fidedigno de la situación problemática vivida para con los procesos en que las personas se apropian y constituyen su identidad de ser, agente educativo, persona aprendiz del modo en que se vive en la realidad, se interactúa promoviéndose dicha intencionalidad.

En términos de Magendzo (2003), la emancipación surge de la autoconciencia, de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorporadas, por lo que toda actividad libertaria y auténtica que integre al currículo en toda acción social y de comunicación tiene un carácter emancipatorio. Sin dejar de lado que el currículo es un ser institucional, como diría De Alba (1991), siendo el espacio en el que se visualizan las imágenes de pensamiento, las figuras que conforman las ideas y las creencias que parten de la subjetividad construida en cada agente de la educación –aprendiz o académico–, que luego actúan a través de los rasgos de identidad en los que se irradia la apropiación, significado y resignificado del ser del actor de la educación y del ser de vida de la institución, relación que inspira situaciones vivenciales de poder. Así, la concepción de esta subárea se enfasca en que los procesos significativos son procesos de edificación de identidad, aparejados a procesos de constitución de sociedad y cultura.

6. La evaluación curricular

La evaluación en educación se ha caracterizado por su carácter complejo polémico cuya práctica sigue generando resistencia en los evaluados, ya que ha sido vista como una estrategia para condicionar y controlar en lugar de buscar transformar y retroalimentar los procesos educativos y la práctica docente. Sin embargo, la evaluación en las décadas recientes ha cobrado relevancia en la acreditación de planes de estudio para cumplir con las exigencias del CONACYT como mecanismo para contar con fuentes de financiamiento.

Por lo anterior, han surgido entidades de evaluación de planes y programas de estudio y ha aumentado la difusión del conocimiento sobre la metodología para el diseño y evaluación curricular. La evaluación curricular es la revisión tanto de la estructura y contenido de los planes de estudio como de su proceso de implementación y los resultados a los que se llega a partir de la participación de los involucrados, lo cual le da un carácter interno y la evaluación externa por expertos con fines de financiamiento.

En esta subárea se incluyen trabajos relacionados con metodologías para evaluar programas, la evaluación del perfil de egreso, la evaluación del desempeño docente y evaluación de los aprendizajes.

Para Brovelli (2001), es importante considerar a la evaluación curricular como un modo de iniciar con la mejora del currículo y las instituciones educativas, correrla del lugar del control y de los parámetros eficientistas hacia el cambio y la transformación; la evaluación curricular en esta investigación es vista como un paso inherente al pro-

ceso curricular, por lo que la práctica de la evaluación curricular debe ser coherente con los aspectos teórico-metodológicos y las concepciones o fundamentos en los que se sustentan.

La evaluación curricular es un proceso que se desarrolla con actividades situadas con un carácter axiológico y con prácticas ético-políticas desde su organización hasta su desarrollo. Por lo anterior, la evaluación curricular debe desarrollarse con carácter investigativo, con una metodología clara construida de forma colectiva y desarrollada con la participación de los involucrados.

7. El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales

El abordaje en la formación de profesores orienta el análisis curricular con base en las dimensiones epistemológica, sociológica, psicológica, pedagógica, promotoras de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas en la revisión, argumentación, categorización y fortalecimiento de propuestas con origen en las prácticas profesionales de estudiantes en formación docente y de docentes en formación continua.

El significado de currículo entrecruza posiciones y argumentos teóricos de este siglo y el pasado, un periodo no menor a seis o siete décadas, a través de Tyler (1975), por quien el currículo es entendido como posible contenido o conocimiento valioso digno de ser aprendido, en la perspectiva técnica, términos provistos por Grundy (1991). De igual manera con Tyler (1986), la educación manifiesta significación al involucrar biunívocamente ideas y pensamientos al mismo tiempo que sentimientos, generando así variedad de pensamientos; luego entonces, el acto educativo redunda en la búsqueda de establecimientos para nuevas realidades, no cambiantes, cuando con simpleza afloran cambios de conducta y acción del aprendiz quien continúa en la lógica de una mejora impostergable e imprescindible de objetivos y finalidades propuestas para su planificación; visión técnica y funcional del hecho curricular.

A su vez, Stenhouse (1991) precisa que la actividad de profesores y estudiantes se encuentra supeditada al marco de una acción de conformismo, con directrices institucionales reiteradamente estipuladas en y desde la institución educativa, desvinculándose de la vida real, separándose la esencia de la realidad social en que habita todo agente educativo. El autor aduce a una *máscara profesional*, dualidad entre la realidad y lo supuesto existente en ella, que limita la acción para la formación de profesionales en educación.

Según Gimeno (1991), con el currículo, elemento derivado de investigaciones y proyectos situados en la práctica de los profesores durante su planificación y acción docente, inician mecanismos orientadores en la tarea del profesional, toda vez enfocada su acción en la práctica diaria guiándola independientemente del condicionamiento o no arraigado en el quehacer cotidiano, aflorándose la vinculación de la teoría reflexiva con la práctica pedagógica; entendiéndose el *saber hacer* práctico del profesor.

Como bien argumenta Gimeno (2015) al definir la práctica pedagógica como la actividad educativa desarrollada por el profesorado y el alumnado, no solo circunscrita a la escuela, su función social implica salir de ese marco conceptual y referencial para

constituirse en un bien cultural comunitario; la práctica pedagógica es el canal por medio del que se concreta la propuesta curricular, condicionada en marcos institucionales, organizaciones de tradiciones en procesos metodológicos y la acción del profesor.

Casarini (2001) cuestiona la funcionalidad de la escuela según su papel, para perdurar o no en ella y que requiere modificarse, así, situarse en posibilidad de cambio en el currículo y su acción educativa.

Apple (2008) postula la vinculación entre ideología y currículo con una connotación argumentativa de las implicaciones desde la actividad política hacia una crítica potencial, visión y arraigo, situada en la legalización y estratificación social y cultural en la acción educativa. Esta revisión del currículo con base en propósitos hegemónicos resulta la razón argumentativa formal. Reafirma: “La escuela es la planta procesadora y «el hombre educado» es el «producto»” (p. 148). Para Apple (2015), genera una reflexión y crítica argumentada ante las políticas públicas en educación, toda vez que el profesional de la educación ha de concebirse como eje articulador para movilizar a la comunidad en la que se desempeña.

Por su parte, Giroux (1997) establece la “necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales que actúen en combinación con las experiencias que aportan las personas al marco pedagógico” (p. 185); herramientas a posibilitar en arte, la actividad transformativa, unida a un proceso colectivo de generación de conocimiento, develándose estratificaciones en el proceso educativo generado, así, movilizar conciencias.

Estas concepciones emplazan una nueva significación del currículo, centrado en acciones formativas del profesorado que complementen el *ser*, *conocer* y *hacer* en la conciencia pedagógica para el aprendiz de la docencia. El trayecto de formación y ejercicio profesional mediante la práctica educativa real transcurre gracias a la apropiación y aplicación de conocimiento durante este proceso formativo, condicionante facilitadora y promotora de diseño, ejecución y evaluación para propuestas educativas, buscándose así mejoramiento profesional en la formación y constitución de la identidad en los profesores; considerándose tres instancias tendientes a trabajar:

1. Las intencionalidades de la acción educativa para la formación de los profesores.
2. Potenciación de modificaciones y mejoras para la representación de la acción.
3. Relaciones entre el agente que actúa con aquello sobre lo que actúa, relación teórico-práctica dándose.

La subárea *Currículo y formación de profesores* se inscribe en el contexto del trabajo, con materiales generados y funcionando desde la necesidad formativa de identidad profesional en los aprendices. El posicionamiento epistemológico reside en la construcción de conocimiento con enfoque constructivista, sin desechar otros enfoques como posibles hacedores de la realidad gracias a la implementación del diseño curricular en un contexto de autonomía, acción recursiva del hacedor de docencia, ser intelectual dotado de compromiso y responsabilidad compartida en procesos educativos.

El ámbito de currículo y formación de profesores recoge investigaciones, estudios y propuestas bajo la concepción de diseño curricular aunada a la formación de profesores y profesionales de la educación, constituyéndose como tendencia orientada hacia el desarrollo y estructuración del futuro profesional de la educación. Moliner y Loren (2010, p. 26) postulan que

...la formación [...] se puede entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente. [...] Como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica en interrelación dialéctica.

Elementos que vertebran principios de participación, integralidad, calidad, autonomía y globalidad en el trabajo pedagógico, concentrándose una interacción participativa, dejando en libertad al docente de actuar con conciencia de transformación hacia la comunidad y ambientes contextuales donde se encuentre inmiscuido.

La subárea se constituye en mayoría de objetos de conocimientos generados en instituciones de educación superior (IES), con más de las tres cuartas partes de la producción, y en instituciones de educación básica (primaria) menos de la cuarta parte. En su constitución, la producción de conocimiento generada emerge de los Cuerpos Académicos en las IES y por compromisos correspondientes a la formación profesional de cursar un programa de posgrado dirigido a la generación de investigación educativa. El argumento explicativo organiza y vincula al currículo como acción formativa y comprometida con base en la formación y transformación activa de los sujetos a formarse como profesores e investigadores de su accionar docente.

8. El currículo y la formación de profesores

En el ámbito de currículo y formación profesional se recogen propuestas y estudios acerca de cómo se concibió el diseño del currículo, la formación de profesionales, el estudio de las profesiones o el seguimiento de los egresados, todo ello desde la perspectiva curricular (Díaz, 2003).

Al respecto, el currículo ha sufrido cambios en su concepción intentando atender los vacíos que los propios programas educativos presentan en la formación de profesionales en las distintas disciplinas. En países de Latinoamérica, en los años 60, se buscaba que el diseño del currículo estableciera los objetivos que se esperaban alcanzar en las materias del plan de estudios. Este era diseñado por un comité curricular y era desarrollado por el profesor, teniendo como principal función transmitir los contenidos a los alumnos, midiendo con exámenes su eficacia.

En los 90 el currículo toma una tendencia orientada al desarrollo y estructuración de la formación del futuro profesional. Su diseño se centra en los objetos de estudio, mismos que son construidos de manera participativa y dejan libertad al profesor para impartir los contenidos. Se caracteriza por regirse bajo los principios de participación,

integralidad, calidad, autonomía y globalidad. El trabajo pedagógico está centrado en la interacción y la universidad abre sus relaciones con la comunidad, mirando los contextos y ambientes más allá de lo que sucede dentro de esta. La investigación toma un papel de eje básico de la formación y desarrollo de la estructura curricular.

Para el siglo XXI cambia la fundamentación del currículo, poniendo al conocimiento como la base, y debe ser demostrada su adquisición mediante la acreditación de competencias. El concepto de *currículo* se ve como un proceso para la formación emancipadora, en términos de competencias.

9. Enfoques curriculares

Todo trabajo educativo requiere de un diseño curricular que vaya marcando la pauta a seguir, la finalidad, el propósito, que oriente el trabajo académico, y la riqueza de su logro está en la comprensión de ese *deber ser* en el entorno inmediato del contexto social en el que se manifiesta.

El currículo, en palabras de Rodríguez (2006), es

...un proceso formativo de investigación, participativo, interdisciplinario, que recoge al estudiante, su contexto y la relación entre el estudiante y su contexto [sic], para el mejor aprendizaje de un saber y de manera integrada para llevar a cabo la formación de un profesional que responda a las exigencias y necesidades del contexto [p. 69].

Por su parte Stenhouse (en Meza, 2012) define al currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 8).

La explicitación sobre los principios educativos es lo que conlleva al planteamiento del currículo desde diversos enfoques, en función de lo que el currículo en cuestión quiere lograr en los sujetos, instituciones y políticas que lo toman como referente en los perfiles educativos. Por enfoque curricular se entiende el énfasis teórico adoptado en un determinado sistema educativo para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículo (Rolón, 2016), y la importancia de los enfoques curriculares radica en que cada uno de ellos va a orientar al currículo en todas sus partes (Jiménez, 2008).

Los enfoques curriculares reflejan la visión del mundo, los valores, las actitudes y las prioridades respecto al conocimiento que se han delineado, de manera deliberada o no, acerca de los procesos educativos (Giraldo et al., 2012); es decir, resumen el tipo de hombre que como sociedad se necesita, empleando para ello la política educativa que debe lograr este cometido. Grundy (1991) sostiene que “toda práctica educativa supone un concepto de hombre y del mundo”, es decir, el currículo tendrá como postura principal formar un tipo de hombre en el contexto en el cual se educa.

Por su parte, Marsh y Willis (2007) afirman que un enfoque curricular debe incluir una forma de entender el currículo, un sistema de valores y principios, pero

sobre todo una conciencia crítica de los presuntos básicos (el mundo, la sociedad, el conocimiento, el individuo y la ética).

En el modelo educativo se implementan diversos enfoques cuya finalidad depende de la intención de su estructura; Corrales et al. (2005) señalan los siguientes: tradicional, tecnológico sistémico, crítico sociopolítico, constructivista y sociocultural, conductista, el cognitivo constructivista y el histórico cultural, los cuales se caracterizan por el manejo que hacen de los siguientes elementos: objetivos, estudiantes, contenidos, profesores, metodología, recursos, evaluación del aprendizaje y contexto sociocultural; aunados a ellos el práctico, el humanista, por competencias e incluso el ecléctico (Delgado, 2008).

Habermas (en Grundy, 1991) señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.

Así, estos elementos no deben dejar de contemplar los enfoques curriculares, los cuales responden a interpretaciones curriculares y su estructura depende de lo que pretenden desde la política educativa, mediante el logro con su filosofía, procesos educativos, contenidos, entre otros; extendiendo con ello un abanico de concepciones de los enfoques y su conceptualización, tales como (Posner, 1998):

- El enfoque procedimental responde a la pregunta de qué pasos se deben seguir en la organización del currículo. De producción meramente técnica, se encarga de determinar la lógica a seguir cuando se planea un currículo particular. Puesto que la función principal de los participantes en la planeación desde este enfoque es prescribir, es muy importante determinar los procedimientos y explicar cómo se deben llevar a cabo.
- El enfoque descriptivo responde a qué es lo que deben hacer realmente, en la práctica, las personas encargadas de la planeación curricular. Aunque reconoce la importancia de los aspectos técnicos y de los procedimientos, se centra en los eventos y la toma de decisiones. Aquí lo valioso es garantizar que en la práctica las personas hagan lo que les corresponde hacer.
- El enfoque conceptual da respuesta a cuáles son los elementos de la planeación curricular y cómo se relacionan el uno con el otro; se refiere también a los distintos niveles de planeación que ocurren en el ámbito institucional y cómo estos inciden en el producto final. Se trata de determinar elementos y establecer relaciones, más que de definir procedimientos.
- El enfoque crítico se encarga de dar respuesta a la pregunta por cuáles intereses están siendo atendidos, a quién(es) favorece este currículo y a quién(es) no; está basado en la emancipación o la reflexión crítica. Se ocupa de lo técnico, de lo descriptivo o de lo relacional, en la medida en que les cuestiona su neutralidad y su carácter de “inocentes”. En el enfoque crítico, los orígenes y los propósitos de las propuestas curriculares cumplen un papel central y, por tanto, se deben hacer explícitos y develar (Giraldo et al. 2012, p. 77).

Por otra parte, Marsh y Willis (2007, en Giraldo et al., 2020) ofrecen una clasificación de tres formas de teorizar acerca del currículo y de los distintos enfoques curriculares que cada una de ellas implica: La forma *prescriptiva*, cuyo objetivo es mejorar la educación y las escuelas, desde este enfoque se establecen directrices y procedimientos para operar en diferentes contextos; la forma *descriptiva* busca entender y explicar cómo los diferentes pasos y procedimientos se relacionan; la forma *crítico-explicativa* hace referencia a las deficiencias en las prácticas curriculares y a las maneras más adecuadas de reemplazarlas.

Por su parte, Schiro (citado en Jiménez, 2008, p. 65)

...identifica dos dimensiones bipolares, una donde prevalecen las consideraciones sobre la realidad objetiva y su contraparte donde lo que predomina es la realidad subjetiva. De estas dos dimensiones se pueden extraer distintas formas de ver la escuela, formas orientadas a las disciplinas, como en un modelo academicista, a la eficacia como en un modelo tecnológico, al estudiante como persona, tal y como se desea en un modelo humanista o en la búsqueda del cambio social como en los modelos críticos.

Aunado a la gama de tipologías sobre enfoque curricular no hay que dejar de lado el enfoque técnico y el práctico. El enfoque técnico está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes, en el que se sepa hacer lo que se trabaja en el currículo. Este diseño responde a la pedagogía conductista y amparada en el positivismo, según la cual el estudiante responde acorde al estímulo presentado por el maestro, quien es el experto en dominar los contenidos a trabajar y cuyo interés principal radica en el cumplimiento de los objetivos a tratar. Para Grundy (1991), este enfoque está basado en el quehacer de las ciencias empírico-analíticas y se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación; ese enfoque constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico.

El diseño curricular práctico muestra interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto, interacción reflexiva entre los participantes desde una perspectiva ética, dinámica, deliberativa y dialógica, en la cual las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan dialécticamente y conforman un proceso continuo de toma de decisiones, es decir, la interacción activa entre el profesor y el alumno. Este “interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo, es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto” (Grundy, 1991, p. 7).

La comprensión del diseño curricular a partir del enfoque que lo sustente debe llevar a todo educador así como a los especialistas en currículo a tener claro cuáles son los enfoques curriculares que están dando respuesta a preguntas de su labor diaria tales como *¿qué enseñar?*, *¿cómo enseñar?* y *¿cuándo enseñar?* (Jiménez, 2008).

Cuarto apartado. La investigación curricular en Chihuahua

4

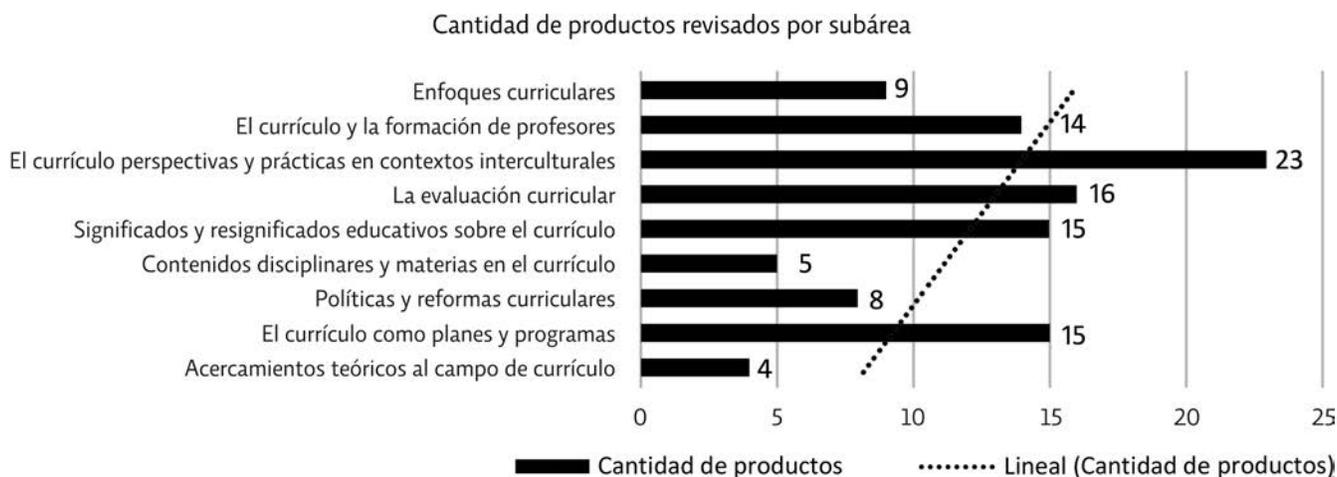
En este apartado se presentan los hallazgos a los que se llegó a partir del proceso de sistematización de los datos con los que se da respuesta a las preguntas de investigación. Dichos hallazgos se organizan primero de forma general y descriptiva; posteriormente se estructuran por subáreas, en cada una de ellas se da a conocer una fase descriptiva y una interpretativa, así como la agenda pendiente sobre la investigación curricular en Chihuahua en el periodo 2007-2021.

Las nueve subáreas de las que se hace mención en líneas arriba son:

1. Acercamientos teóricos al campo de currículo.
2. El currículo como planes y programas.
3. Políticas y reformas curriculares.
4. Contenidos disciplinares y materias en el currículo.
5. Significados y resignificados educativos sobre el currículo.
6. La evaluación curricular.
7. El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales.
8. El currículo y la formación de profesores.
9. Enfoques curriculares.

La cantidad de productos en cada una de las subáreas es diversa, se aprecia una mayor inclinación por realizar estudios relacionados con el currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales, lo cual refleja el interés por profundizar en el análisis curricular de grupos originarios en la entidad, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Subáreas del campo de currículo



Fuente: Elaboración propia.

Otra de las subáreas revisadas es la evaluación curricular, en la que se evidencian estudios sobre evaluación de programas, de perfil de egreso, del desempeño docente y del aprendizaje de los estudiantes, así como también se analizaron los estudios sobre los significados y resignificaciones de los profesores y el currículo como planes y programas de estudio.

Tipo de productos revisados

Figura 2
Tipos de documentos analizados



Fuente: Elaboración propia.

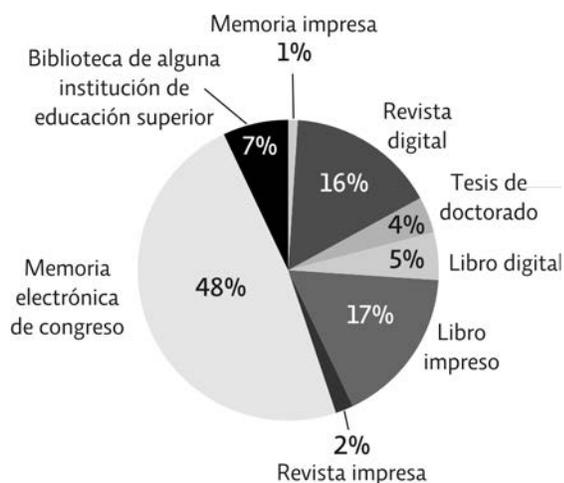
La producción revisada se identificó en diferentes documentos como ponencias, capítulos de libros, libros y artículos de revistas indexadas; se evidenció que predominan las ponencias, en segundo lugar los artículos, posteriormente los capítulos de libros y finalmente los libros. Las ponencias presentadas en congresos estatales, nacionales e internacionales son las de mayor número, sin embargo, falta incrementar

la disseminación de los resultados de la investigación curricular en libros, por lo que es una tarea para los investigadores chihuahuenses.

Forma en la que se localizó la producción revisada

Figura 3

Localización de la producción en el campo de currículo



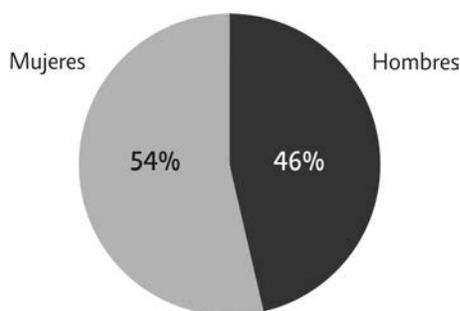
Fuente: Elaboración propia.

Las ponencias identificadas se encontraron en memorias electrónicas de congresos, las cuales fueron revisadas de manera impresa, siendo el 1% de la totalidad revisada. Los libros localizados fueron en memoria impresa y digital, aunque predomina el libro digitalizado. Por otra parte, se identificaron tesis doctorales en las bibliotecas de las instituciones de educación superior.

El género de los investigadores identificados en el área de currículo

Figura 4

Género de los investigadores de la producción del área de currículo



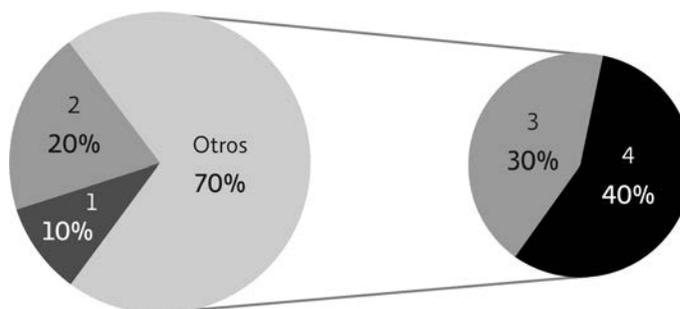
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al género de los investigadores en el área de estudio, se identifica que predomina el sexo femenino con el 54% sobre el masculino con 46%, las mujeres participaron en un mayor número de investigaciones.

Número de autores participantes por producto revisado

Figura 5

Número de autores por producto revisado para el área de currículo



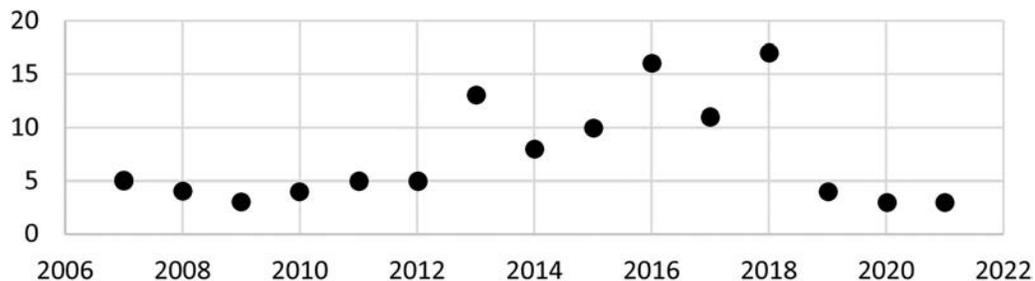
Fuente: Elaboración propia.

La investigación curricular no se realiza en solitario, respecto a los datos presentados en la Figura 5, se aprecia que predominan las investigaciones desarrolladas por tres o más participantes, lo cual indica que la investigación se desarrolla de manera colectiva ya sea por grupos de investigación o por Cuerpos Académicos.

Año en el que se publicaron los documentos

Figura 6

Año de publicación de la producción revisada



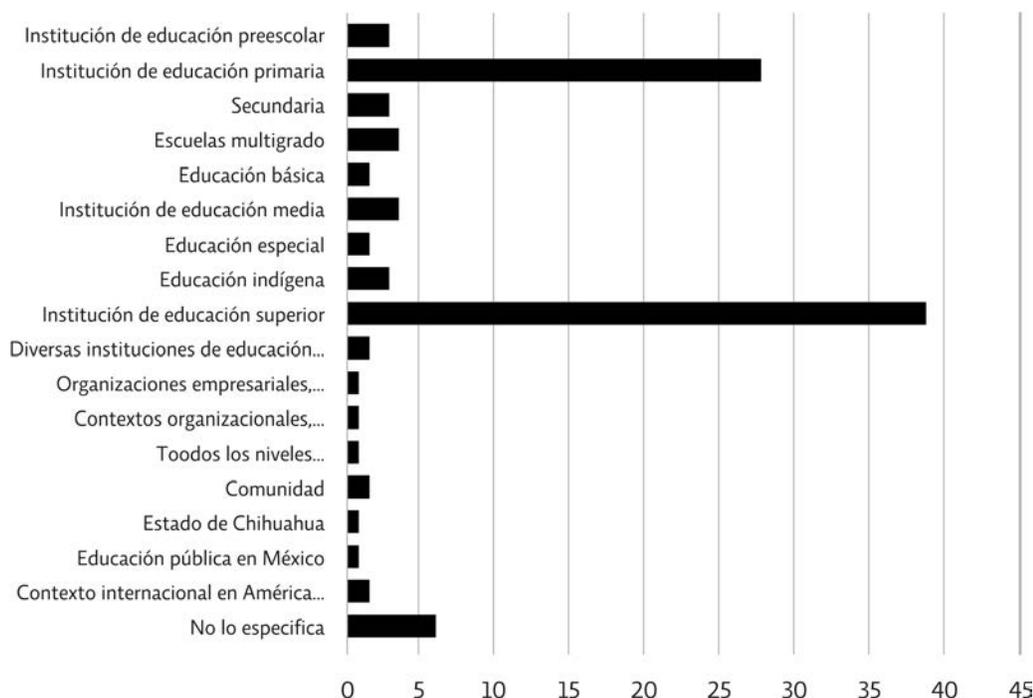
Fuente: Elaboración propia.

El año en el que se incrementaron los estudios sobre el área de interés fue el 2018, desde el año 2013 se aprecia un aumento en la cantidad de ponencias. En el 2015 y posteriormente en el 2016 el número de ponencias en congresos se incrementó, lo anterior debido a que en el 2015 se desarrolló el congreso internacional del COMIE en la entidad y los investigadores encontraron la oportunidad de presentar sus estudios en forma de ponencias.

El contexto en que se realizó la investigación

Figura 7

Contexto de la investigación

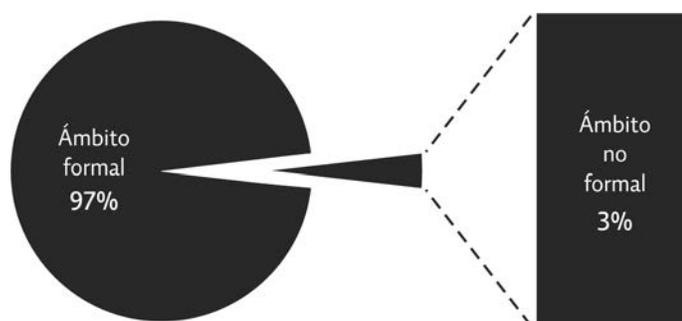


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7 se observa que más del 90% de los objetos de conocimiento construidos se originan en el espacio formal de los procesos educativos, lo que promueve reflexionar que las categorías y los conceptos implicados en el ejercicio y fundamento teórico del campo del currículo se sujetan a las acciones y situaciones implicadas en el *ser* y el *hacer* de los agentes educativos, académicos y estudiantes.

Figura 8

Ámbitos de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

El ámbito de la educación en el que principalmente se desarrolla la investigación curricular es el formal, aunque se reconoce que el 3% de la producción se realizó

en el ámbito no formal. Lo anterior indica que el interés de los investigadores sigue siendo el contexto de las instituciones educativas en sus diferentes prácticas, procesos y agentes involucrados, pero se comienza a transitar hacia una mirada de la educación en el ámbito no formal.

El enfoque de investigación y procesos metodológicos

Figura 9

El enfoque de investigación identificado en la producción



Fuente: Elaboración propia.

El enfoque de investigación más utilizado es el cualitativo, aunque también se encontraron estudios con enfoque cuantitativo y mixto. En la subárea de evaluación curricular predomina el enfoque cuantitativo; en las subáreas en las que se recupera la experiencia y significados de los participantes el enfoque es cualitativo. Se observa un tránsito hacia la investigación mixta para comprender de manera amplia los objetos de estudio.

Técnicas utilizadas en la investigación

Figura 10

Técnicas de investigación utilizadas en la producción revisada

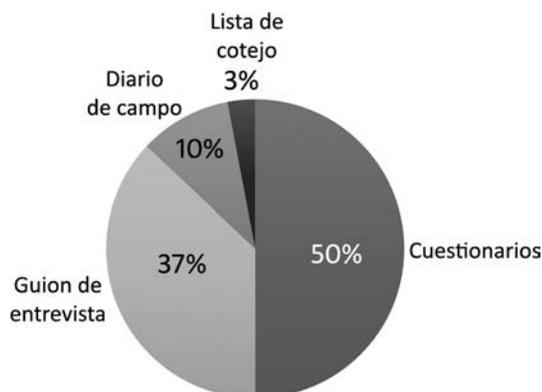


Fuente: Elaboración propia.

La técnica de investigación que más se utilizó fue la encuesta, posteriormente la entrevista. Se identificó el uso de grupos focales y solo en el 3% los talleres investi-

gativos, lo cual indica que la información se recupera por escrito sin tener contacto con los participantes.

Figura 11
Instrumentos de investigación utilizados en el trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos más utilizados fueron los cuestionarios de preguntas cerradas y mixtos en la técnica de la encuesta para recuperar la información empírica. Diseñaron guiones de entrevista para las entrevistas y los grupos focales, además, para utilizar la técnica de la observación utilizaron el diario de campo. Solo en el 3% de la producción se utilizaron listas de cotejo en las observaciones.

Participantes en la investigación

Figura 12
Participantes en la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Los participantes como informantes en los estudios revisados son principalmente profesores, después estudiantes. Se identifica en menor medida la investigación donde participe el padre de familia y los administradores como directivos y coordinadores de programas de posgrado.

En los siguientes apartados se presenta la fase interpretativa de los datos en las nueve subáreas.

S1

Subárea 1. Acercamientos teóricos al campo del currículo

Introducción

En esta subárea se encuentran los estudios que hacen referencia a la teoría curricular desde el estado del conocimiento sobre el currículo, los estudios de reconstrucción histórica que tienen como meta el análisis de la evolución del término, enfoques y usos, así como la conceptualización de los profesores sobre el currículo. Se identificaron cuatro ponencias en memorias electrónicas de congresos, mismas que son resultado de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación formal. Los temas que se abordan en la investigación curricular en Chihuahua son los nuevos horizontes de la investigación curricular y la conceptualización que tienen los docentes de escuelas multigrado sobre el currículo.

El análisis se realizó en dos etapas, una descriptiva y otra interpretativa, y al finalizar se incluye el balance teórico-metodológico de la subárea y la agenda pendiente.

Etapa descriptiva

En esta subárea solamente se identificaron cuatro productos que corresponden a ponencias publicadas en memorias electrónicas, la investigación a la que se hace referencia en cada una de ellas se realizó de manera colectiva cuyos equipos se integraron por hombres y mujeres, solamente una es individual. En las ponencias se da cuenta de las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación formal. Los autores de estos documentos pertenecen a la UPNECH y al CID. En tres de los casos la metodología utilizada fue la cualitativa y en uno de ellos se realizó un estudio con enfoque mixto. Se utilizó el método hermenéutico, el análisis crítico de textos y el método de la encuesta.

Los resultados que aporta cada uno de los productos revisados en esta subárea son relevantes por lo que se considera que deben darse a conocer a los estudiantes de posgrado de las instituciones de educación superior en la entidad para generar nuevos proyectos de investigación en los que se presenten reflexiones teóricas sobre el currículo.

El estudio sobre el análisis crítico del programa de la Maestría en Educación Media Superior recupera información relevante para los diseñadores del mismo, así como da pauta para diseñadores de otros programas. Por otra parte, los estudios que

recuperan la conceptualización de los profesores sobre el currículo identifican conceptualizaciones desde diferentes perspectivas teóricas, pero además, los resultados develan que el pensamiento sobre el currículo se centra en los planes y programas de estudio y en otros casos en la didáctica que se desarrolla con una práctica docente en la que el centro es el aprendizaje del estudiante.

Etapa interpretativa

La teorización curricular desde los estados del conocimiento.

La cuarta ola del análisis teórico sobre el campo

En la década de los 60 se pensaba que los estudios sobre el campo de currículo agonizaban a partir de la publicación de Schwab en 1969, ya que identificaba una orientación práctica carente de teorización. Pero a partir de las aportaciones de Pinar (1998) se inició el movimiento de reconceptualización curricular llamado *segunda ola de la teorización del currículo* con un pensamiento deconstructivista, análisis postestructurales y fenomenológicos, así como la introducción de estudios etnográficos, biográfico-narrativos, etc. A partir de esta segunda ola de teorización la literatura sobre el campo curricular se ha multiplicado y se conoce a partir de la producción en revistas especializadas sobre el currículo, publicación de artículos en revistas, libros, etc.

Una tercera ola de teorización curricular la comprende el *Handbook de investigación curricular* promovido por Bolívar (1993), conocido como la primera revisión holística de la investigación realizada sobre el currículo, en la que revisaron los principales campos de investigación y metodologías diferentes desde las cuales se ha abordado. Esta revisión es el antecedente de los estados del conocimiento realizados en México, lo que puede llamarse la *cuarta ola de la teorización curricular* ya que recupera categorías teóricas desde la reflexión y el análisis de la investigación curricular en un tiempo y espacio geográfico determinado.

En este caso en el estado de Chihuahua, Gutiérrez, Maldonado y Carrera (2011) realizaron un estudio sobre “La investigación curricular en las instituciones de educación superior: un estado del conocimiento”, con el propósito de exponer los resultados de una revisión documental respecto al estado del conocimiento del currículo. Los resultados se publicaron en un libro y se presentaron ponencias sobre esta temática. La producción revisada en dicho documento devela la explicación de la relación entre el currículo y la política educativa del momento, además reconoce a los estudios del currículo en su origen como una forma de establecer los contenidos y prácticas educativas pertinentes para formar ciudadanos con un perfil acorde al proyecto de nación, por ende se le otorga un carácter vertebrador, al considerarlo como el medio por el cual se transmiten conocimientos, valores, actitudes y los rasgos propios de la cultura, para dar cohesión a la educación, las necesidades sociales y la política educativa. La perspectiva teórica del currículo identificada es la técnica, ya que se reconoce el énfasis en las interpretaciones de los significados sobre el currículo, la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes.

Esta tendencia en la investigación curricular posibilitó la creación de teoría curricular encaminada a la planificación, el diseño curricular, el logro de los aprendizajes y la evaluación de los mismos, tendencia identificada en la producción sobre el campo en el periodo del 2000 al 2007.

Para realizar el estado del conocimiento los autores utilizaron una metodología cualitativa con un marco interpretativo hermenéutico y clasificaron los documentos en cuatro subcampos, que son: desarrollo del currículo, procesos y prácticas curriculares, currículo y formación profesional, y evaluación y acreditación.

En un segundo momento definieron cada uno de los subcampos y puntualizaron la procedencia de la investigación, del acercamiento al objeto de estudio, la identificación de los planteamientos referentes al campo, la construcción de indicadores, categorías y subcampos, además de establecer relaciones y el nivel educativo en que tuvo impacto cada uno de los productos analizados.

Posteriormente ubicaron los hallazgos en dos etapas, una descriptiva y otra interpretativa; la primera a partir de datos concretos y reales que dan sentido a lo que se pretendía investigar, y en la segunda cruzaron la valoración del campo con intersección de las temáticas, el método y las unidades de análisis, estas a su vez con los objetos, sujetos y acciones, la dirección teórica y la dirección de la investigación, para determinar la aportación al campo y la agenda pendiente.

Se analizaron documentos de investigación como ponencias, tesis, artículos y capítulos de libros. Respecto al primer subcampo, que es el desarrollo del currículo, se identificó la falta de investigación relacionada con el seguimiento de egresados y evaluación de programas; respecto a los procesos y prácticas curriculares explican que el docente internaliza el currículo, planea y ejecuta las acciones para su desarrollo. La implementación del currículo también es un proceso que sucede fuera de la escuela, concretamente en los planteamientos de las políticas educativas. Esto es un aspecto poco explorado en la investigación educativa, por ello resulta pertinente describir, explorar e interpretar cómo el docente se apropia del currículo, lo implementa y las condiciones implicadas en su desarrollo.

Respecto al currículo y formación profesional, los resultados en este subcampo indican la necesidad de que los profesionales en formación puedan contar con las herramientas teóricas de la investigación para analizar la realidad; se identifica la necesidad del reconocimiento a las prácticas profesionales del alumnado como un proceso de formación, y se plantea la necesidad de valorar cómo la actitud de los profesores fomenta u obstaculiza el desarrollo profesional. La formación profesional que ofrecen actualmente las instituciones de educación superior en el estado responde a las necesidades que la sociedad demanda, sin embargo se carece de investigación sobre la forma en la que se implementa el currículo, los procesos e intercambios sociales que se dan en la práctica docente y el seguimiento de los egresados.

En este estudio se reconoce como necesidad apremiante desarrollar el currículo orientado al cuidado de la salud, del medio ambiente y aquellos que propicien el desarrollo sustentable.

Respecto a la evaluación curricular y acreditación, se involucra la evaluación de programas y planes de estudio, recursos materiales, organización, desempeño de los docentes y aprendizaje de los alumnos, con la intención de ofrecer una educación que responda a los parámetros de calidad establecidos, a fin de que los profesionistas se desenvuelvan exitosamente en el campo profesional y en la sociedad. Otros resultados apuntan a señalar algunas propuestas curriculares como endogámicas y academicistas, así como procesos evaluativos realizados con prácticas tradicionales.

Los autores concluyen que el objeto de estudio de la investigación en el estado de Chihuahua en este periodo tiene un marcado acento en la práctica pedagógica, gira en torno a los sucesos relativos al conocimiento, el alumnado y los profesores, así como a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica que hay una fuerte tendencia a desarrollar investigación desde una perspectiva práctica y se identifica la necesidad de desarrollar investigación participativa con un enfoque emancipador.

Lo anterior limita los hallazgos al ámbito de la escuela, deja fuera las temáticas de política pública educativa, la educación no formal anidada en los programas sociales, organismos públicos descentralizados, y la intervención sociocultural en los ámbitos informal y no formal, los medios de comunicación, el impacto de la economía en la educación, la educación privada y la relación de la educación con las demandas sociales.

El enfoque de investigación que predominaba en la década estudiada fue el cualitativo, además se identificaron inconsistencias en el planteamiento del enfoque en las investigaciones. Los estudios cuantitativos fueron descriptivos y los estudios con metodología cualitativa se desarrollaron con el método etnográfico, fenomenológico, investigación documental e investigación-acción. También se identificaron estudios mixtos. Son pocos los estudios que se desarrollan desde un enfoque mixto, por lo que predominan las investigaciones desde metodologías cualitativas en este periodo (2000 al 2007).

La investigación curricular cualitativa se orienta a la comprensión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, se analiza lo que sucede en el aula desde la experiencia de profesores y estudiantes con el propósito de comprender la operación curricular ya que son estos quienes moldean al currículo desde sus propios intereses, ideología y saberes; es decir, qué tanto se desarrolla lo prescrito a partir de la experiencia. La investigación curricular desde una metodología cualitativa recupera la forma en la que se instrumenta el currículo desde los significados y vivencias de profesores y estudiantes.

Para finalizar la investigación sobre el estado del conocimiento los autores proponen una agenda pendiente orientada a ampliar el espectro de investigación curricular para consolidar por un lado la propia práctica de la investigación y por otro el conocimiento del currículo, abrir foros de discusión sobre la investigación curricular a fin de implementar políticas al respecto, identificar el impacto de las TIC en el desarrollo del currículo, conocer la participación del maestro en el diseño, implementación y evaluación del currículo.

Los resultados de esta investigación develan hallazgos importantes, como una fuerte tendencia de la investigación con interés cognitivo práctico debido a la influencia de nuevas orientaciones epistemológicas en la investigación educativa con un paradigma hermenéutico-interpretativo. Se identifican vacíos de la investigación curricular con un interés emancipatorio que debe y desnaturalice prácticas desde el currículo oculto, la influencia de la ideología dominante en las prácticas educativas y la participación activa en la reflexión educativa de los actores educativos como padres de familia, estudiantes y profesores.

Sin embargo, se identificó una investigación como parte de un estudio más amplio sobre estados del conocimiento en la entidad que recupera la reflexión sobre el currículo oculto, presentada por Maldonado (2013), quien realizó un estudio sobre la investigación de la investigación curricular; un estado del conocimiento en el que profundiza sobre el currículo oculto y las formas en las que fue documentado por diversos investigadores, por lo que da cuenta de los estudios sobre el currículo oculto en diferentes niveles educativos y modalidades. La metodología fue cualitativa con una mirada interpretativa hermenéutica. Recuperó los datos con fichas analíticas e identificó categorías de análisis como el currículo oculto en la implementación del currículo, la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo del currículo y la influencia de las características de los profesores en las prácticas pedagógicas.

El currículo oculto como objeto de estudio se aborda desde el sistema de valores del individuo, representa un medio para que las personas se apropien de normas valores y relaciones sociales que subyacen y que de alguna manera son transmitidas a través de rutinas diarias en las escuelas. Por otra parte, también representa un segmento socializador de la acción en la institución educativa, como una fuerza modeladora social importante que trasciende lo educativo hasta la esfera sociofamiliar.

Un aspecto que resalta el autor en el análisis de la implementación del currículo es la percepción de los profesores sobre el currículo y el aprendizaje de los estudiantes, aspecto que denota un paradigma comprensivo. Para el autor, el currículo se desarrolla con una práctica descontextualizada que niega el constructivismo y la pedagogía crítica. Defiende la idea de que el contexto es factor primordial para los intercambios sociales y la generación de experiencias a través del intercambio social mediante el uso del lenguaje atravesado por un juego de emociones manifiestas en esos intercambios.

La percepción, creencias y conocimientos de los profesores hacia el proceso de aprendizaje del alumno influyen en la internalización del currículo de parte del docente, por lo que el papel del maestro, como instrumento y generador de la práctica educativa, no es ampliamente estudiado; se requiere realizar investigación educativa para conocer el proceso de internalización, las interacciones del profesorado con las necesidades sociales a través del currículo, la educación y su papel, para cubrir las necesidades de formación del alumnado, lo cual ayudaría a comprender mejor estos procesos (Maldonado, 2013).

Lo anterior devela que la teorización curricular desde los estados del conocimiento no solamente aporta conocimiento sobre el campo, sino los vacíos identificados por los diferentes investigadores en teorizar sobre el currículo. La investigación curricular desde los estados del conocimiento en el campo de currículo corresponde a una cuarta ola que podría reconocerse como la teorización curricular desde la reflexión y análisis de la producción en el campo, ya que representa una oportunidad para analizar la literatura y generar nuevas categorías desde la realidad propia y la mirada de los estudiosos del currículo, ya que entender el currículo implica un ejercicio metateórico y situarse en un enfoque epistemológico.

El temor a la práctica crítica y emancipatoria, la nube que cubre los nuevos horizontes de la educación superior

Los nuevos horizontes de la educación superior sustentados en la teoría curricular crítica y emancipatoria no se concretan en la práctica por influencia de una política educativa que busca el control de la educación y de la sociedad. La inquietud por conocer los nuevos horizontes educativos a partir de la influencia de la política educativa se identifica en el estudio realizado por Roacho y Herrera (2019) en su investigación “Hacia nuevos horizontes del estudio del currículo”, la cual tuvo como propósito realizar un acercamiento crítico al programa de Maestría en Educación Media Superior (MEMS, 2014), emanado de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Campus Parral; a la luz de la teoría del currículo y de la formación de profesores, pretendió develar la sujeción que la política educativa ejerce sobre los procesos universitarios en la construcción del currículo, reduciendo cada vez más los espacios de crítica y autonomía académica, lo cual impide mantener el enfoque ideológico-político de la universidad en los programas. Se realizó con una metodología cualitativa y encontraron que en la Maestría en Educación Media Superior (MEMS) se sobrevaloraron las cuestiones metodológicas en detrimento de las reflexiones epistemológicas. El programa no provee oportunidad de análisis y reflexión sobre las teorías epistemológicas, el origen de las ideas, de las ciencias o de los paradigmas que sirvieran de sustento al diseño de los planes y programas de estudio y que dieran orientación al desarrollo y evaluación de los mismos. Los diseñadores de la MEMS pensaban su trabajo académico dentro de las posibilidades de un pensamiento crítico dado el espíritu de la universidad, su historia y su orientación política; sin embargo, se puede ver que la política educativa de la época permea los procesos académicos, debilitando cada vez más la libre acción en el campo del currículo.

Con estos resultados se identifica que los propósitos de los nuevos diseños curriculares no se concretan debido a la fuerte influencia ideológica y práctica de la política educativa del momento y de la acción que ejercen las autoridades que están al frente de las instituciones. De esta manera, los estudios del currículo incluyen elementos multidimensionales y paradigmáticos en que se entrecruzan diversas perspectivas e intereses no solamente cognitivos y metodológicos sino también ideológicos y

políticos, lo cual marca nuevas tendencias y horizontes a la educación, en ocasiones limita y en otras favorece el desarrollo académico e investigativo.

Lo anterior devela cómo el campo de currículo se puede analizar en dos dimensiones, la primera tiene que ver con la postura teórica desde la cual se diseña el currículo y la segunda tiene que ver con la forma en la que se desarrolla desde un marco político e ideológico de los actores educativos y de los tomadores de decisiones educativas, esta segunda es una dimensión procesual (Zais, 1976) en la que se identifican diversas perspectivas desde las cuales puede estudiarse el campo del currículo, ya que implica el liderazgo y los roles que juegan cada uno de los actores educativos en sus diferentes niveles de concreción.

El temor del cumplimiento de las intenciones políticas e ideológicas establecidas en un diseño curricular con orientación crítica configura su desarrollo, la acción del currículo corresponde a la intención o postura política de quienes lo implementan y de quienes dan orientación a la práctica educativa en las instituciones de educación superior principalmente; fenómeno constituido por un componente político y social que expresa una acción histórico-política y que constituye un elemento que describe al campo del currículo y amplía la teoría del mismo. Para Bolívar (1995), la teoría curricular es multiparadigmática ya que no hay un consenso en las perspectivas teóricas en las que se sustenta, no se identifica un paradigma hegemónico sino múltiples paradigmas por el reconocimiento de los diferentes condicionamientos del currículo y por su relación con instancias culturales, ideológicas y políticas que lo influyen y caracterizan. Además, el análisis tal como lo realizaron Roacho y Herrera (2019) desde una perspectiva crítica y dialéctica amplía las tendencias desde las cuales se abordan los estudios curriculares.

Esta realidad multidimensional de lo curricular precisa analizar la dimensión dinámica o procesual de los diferentes mecanismos y formas que configuran el desarrollo práctico, lo cual ubica al currículo como un fenómeno político-social en el que algunos intereses prevalecen sobre otros, por lo que la investigación curricular busca identificar los mecanismos a través de los cuales se desarrollan, evalúan, perfeccionan o reemplazan los proyectos curriculares pensados, contruidos y vividos.

En el periodo del 2007 al 2021 el campo del currículo se amplía con estudios desde perspectivas críticas con una nueva mirada que busca la transformación y el cambio social, sin dejar de lado la reconstrucción intersubjetiva y dialéctica de la realidad educativa desde el análisis del discurso de textos escritos como de la experiencia de los actores educativos.

El discurso curricular como resultado de la experiencia y el saber pedagógico de los profesores. Una forma de teorizar el currículo como fenómeno

Una dimensión importante del campo de currículo es la sustantiva que se refiere a los conceptos y significados que sobre el currículo tienen los profesores, ya que estos influyen en la forma en la que diseñan sus clases y desarrollan la práctica pedagógica.

La teoría del currículo se desarrolla en diferentes direcciones, pero una de ellas tiene que ver con la influencia de la subjetividad del profesor sobre los procesos pedagógicos ya que delinea el quehacer pedagógico, la comunicación y los aprendizajes de los estudiantes. Por lo anterior, una forma de teorizar el currículo como fenómeno es a partir del discurso curricular que tienen los profesores, desde la conceptualización hasta el significado que adquiere cada una de las acciones que desarrollan profesores y estudiantes en los procesos pedagógicos de enseñanza y en los procesos comunicativos entre estos y con el entorno donde se encuentra la escuela.

Al respecto, Maldonado, Rodríguez y Miranda (2017) realizaron un estudio sobre la conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado con el propósito de describir la forma en que los profesores de escuela multigrado han internalizado el currículo y ponen en práctica estas nociones. Describen como una de sus variables la concepción del currículo y la desarrollan en tres dimensiones, que son la internalización del currículo, considerando el proceso de formación del profesorado y la experiencia obtenida a lo largo de su práctica docente; la práctica pedagógica que desarrollan a partir del concepto que tienen de currículo, y las estrategias docentes.

Respecto a la internalización del currículo, definen internalización como el proceso en el que el individuo incorpora a su personalidad patrones de conducta de una comunidad, el Gran diccionario de la lengua española (2016) la define como el proceso de incorporar al conocimiento personal ideas, emociones o sentimientos, de tal forma que no se distinguen como adquiridos. La internalización del currículo es entonces producto tanto de la formación como de la práctica pedagógica que cada maestro realiza.

Esta dimensión se conformó por los siguientes indicadores:

- a) currículo como estructura organizada de conocimiento,
- b) currículo como experiencias de aprendizaje,
- c) currículo como sistema tecnológico de producción, y
- d) currículo como proyecto global.

Maldonado, Rodríguez y Miranda (2017) reconocen que tradicionalmente se ha aceptado al currículo como los contenidos que debe desarrollar el profesorado en el proceso de enseñanza, estos se encuentran mediados por el modelo de sociedad que pretende desarrollar el Estado; en ellos se refleja también la influencia de las cuestiones sociales y culturales en que está inmersa la institución. Así, desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi (2006), “el contenido es un objeto simbólico y las características dependerán del modo como es organizado y transmitido” (p. 19), sujeto a la interpretación y manejo de quienes organizan su propuesta en un plan curricular.

De acuerdo a lo anterior, identifican que el concepto de *currículo* es de uso relativamente reciente en América Latina, ya que fue a partir de la década de los 70 que se introdujo el concepto, como “un texto o conjunto de textos [...] que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores [...] el currículo es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 54).

Respecto al currículo como experiencias de aprendizaje, consideran el contenido prescrito y elementos del contexto, los intereses del profesorado y principalmente los del alumnado, desde los cuales reconocen una perspectiva sociológica y pedagógica. En esta concepción confluyen dos perspectivas: la sociológica, porque los contenidos son legitimados por la acción de la sociedad, y la pedagógica, legitimada por el Estado que lo enmarca en el *deber ser*. A esta acepción de currículo Gvirtz y Palamidessi (2006) le denominan “concepción modélica”.

Por otra parte, se identifica al currículo como un sistema tecnológico de producción, “el producto de un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Esta concepción del currículo como plan integral para la enseñanza ha alcanzado una difusión universal” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 11). Román y Díez (1999) realizan una descripción semejante ubicando esta perspectiva dentro de los modelos que comparten fundamentos positivistas o conductistas, en los cuales los aprendizajes se encuentran señalados en “una declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos” (p. 237), cuyos productos son conductas observables y medibles.

Esta concepción del currículo tiene una perspectiva técnica al igual que el currículo como proyecto global, ya que desde esta perspectiva se ve al currículo como un nexo entre la teoría y la práctica, sin embargo, se centra en el análisis y evaluación de los logros. Dicha conceptualización sitúa al currículo como algo externo a la escuela, elaborado por la autoridad educativa, es el currículo prescrito, en el que se indican los contenidos educativos. El 72% de los docentes encuestados estaría totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta perspectiva del currículo como estructura organizada del conocimiento. Esta teoría identifica al currículo como un sistema de planeación de conocimientos que la escuela debe transmitir.

Como argumento teórico importante en la investigación se identifica el de Casarini (1999), quien ubica al currículo en el nivel de estructura de objetivos de aprendizaje. En esta internalización del currículo se puede apreciar a la universalización del currículo como equivalente a un plan integral. El énfasis en esta postura se encuentra en lograr cambios de conductas observables y cuantificables, sobre la base de un diseño de actividades estructuradas que conduzcan a ellas. Al respecto el 50% del profesorado manifiesta estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta postura, el 26% se manifiestan parcialmente de acuerdo, el 24% están en algún grado de desacuerdo, esto sugiere que, para estos últimos, el contexto cultural no es tan importante como los contenidos y metas a alcanzar, señaladas en planes y programas, en lo general la postura de los docentes se inclina hacia esta propuesta teórica.

El currículo como prácticas pedagógicas, de acuerdo con Gimeno (1988), es toda acción desarrollada por el profesorado y el alumnado, circunscrita a la escuela. La práctica pedagógica es el canal por medio del cual se concreta la propuesta curricular condicionada por marcos institucionales.

El análisis de las posturas asumidas por el profesorado con respecto a la dimensión *prácticas pedagógicas* se agrupó en indicadores emanados de las teorías psicológicas del conductismo, cognitivismo, constructivismo. Se rescata la idea de que los profesores desarrollan su práctica desde la perspectiva teórica de alguno o algunos de estos paradigmas pedagógicos que predominan en el ámbito educativo. La inclinación de los profesores por una perspectiva teórica no determina la práctica que se desarrolla en el aula. El conocimiento teórico de los profesores sobre el currículo no influye de manera considerable en la práctica que desarrollan.

Con respecto a los hallazgos de este estudio, los posicionamientos asumidos por los docentes privilegiaron las propuestas curriculares basadas en la organización y transmisión del conocimiento y las basadas en un sistema tecnológico en el cual el método es la base del logro de aprendizajes, en cuanto al currículo como proyecto global, resaltan las respuestas favorables de verlo como generador y usuario de experiencias para la vida, es el indicador que presenta mayor dispersión en las respuestas de los profesores en comparación con los otros indicadores analizados, lo anterior debido a la preocupación constante de los profesores por la enseñanza de los contenidos propuestos en el plan curricular y por lograr los aprendizajes establecidos.

Los hallazgos de esta investigación reflejan el interés de los profesores por el desarrollo de la práctica pedagógica y en que los alumnos adquieran los conocimientos a través de una acción externa, la responsabilidad del docente es generar esas acciones para enseñar.

En suma, en el pensamiento de los profesores existen dos corrientes, una es la idea de un currículo formal prescrito en el que los contenidos están organizados, y otra es la que considera la experiencia de vida del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ambas perspectivas se identifican en una perspectiva técnica y práctica del currículo, sin dilucidar una participación más reflexiva de la práctica de los profesores orientada hacia la transformación de los alumnos y del propio profesor.

Las perspectivas (técnica y práctica) identificadas en la investigación analizada develan que el cambio de paradigmas en el campo curricular es lento debido a que se reflexiona en el conocimiento teórico del currículo y en función de ello se planea la acción pedagógica, pero se carece de reflexión sobre la práctica para ampliar el campo de conocimiento sobre el currículo. Es decir, aún no se llega a la praxis en la educación porque los profesores son reproductores del currículo y no se asumen como reflexivos y activos que pueden teorizar sobre el currículo y ampliar el campo de conocimiento.

Bolívar (1995) menciona que elaborar una teoría del currículo es lograr una práctica fundamentada en ideas. Es decir, los profesores pueden generar teoría a partir de sistematizar, describir y explicar lo que se enseña, las personas que participan y la interrelación entre ellas, así como los elementos socioculturales que influyen, etc. La teoría del currículo es la conexión de diferentes ideas o enunciados que dan sentido a los fenómenos relacionados con el concepto de currículo, su desarrollo, uso y evaluación.

La conceptualización que tienen los profesores sobre el currículo forma parte de la dimensión sustantiva del campo curricular que da lugar a las ideas y reflexiones que pueden plasmarse en proposiciones o enunciados y dan sentido al quehacer educativo. La conceptualización entonces es un fenómeno que devela la subjetividad de los profesores y que influye en el desarrollo del currículo. Este fenómeno (la conceptualización) da sentido a otros fenómenos curriculares de la dimensión procesual o del desarrollo curricular.

Balance teórico–metodológico de la subárea

La tradición interpretativa en la investigación curricular, una tendencia metodológica en el campo

La tendencia de la investigación curricular en el esfuerzo por la teorización del campo de currículo es cualitativa con el uso de la hermenéutica y la fenomenología. Lo anterior refleja que la teorización curricular parte de la subjetividad e intersubjetividad de los participantes y los investigadores. Se ha transitado de una explicación positivista del currículo a la comprensión e interpretación de los diferentes fenómenos que se estudian, lo cual indica que la comprensión sustituye a la explicación en esta subárea. La teorización del currículo actualmente se desarrolla desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa con una metodología hermenéutica y fenomenológica, sin embargo, se aprecia un ligero tránsito hacia una postura sociocrítica, dada la necesidad de reconocer los fenómenos curriculares como parte del contexto social y político actual.

La idea de Schwab (1969) de transitar de la teoría a la práctica reorientó los estudios curriculares e impactó definitivamente, ya que criticó la fuerte dependencia del campo curricular con la teoría desde el paradigma positivista. Este autor consideraba que los problemas curriculares eran prácticos referidos a la acción, por lo que se centró en el proceso del desarrollo curricular, la revisión y el cambio del mismo; reconoce en el proceso que el conocimiento, las habilidades y sistemas de creencias de los participantes desempeñan un papel fundamental, por lo que surge un nuevo paradigma en los estudios curriculares reconocido como práctico-interpretativo, también llamado como investigación curricular deliberativa.

El campo teórico reconocido como técnico parte de un enfoque sistémico-racional, es decir de un saber exacto resultado de un proceso riguroso de investigación cuantitativa. Por otra parte, el práctico se refiere al saber derivado de la práctica o la experiencia, no se refiere al acto o el desarrollo de acciones, sino el saber deliberativo en el que no se plantean soluciones únicas a los problemas curriculares sino es necesaria la deliberación, por lo que no se pueden resolver a partir de la teoría externa al campo, sino es importante generar teoría de la reflexión sobre la práctica, es decir la praxis. Por lo anterior los problemas curriculares pueden ser prácticos que

implican compromisos morales y que afectan intereses, deseos o puntos de vista de los participantes.

Por ello, los problemas prácticos son por definición inciertos, pero generan saber como resultado de un proceso que integra de modo pragmático las teorías y no soluciones únicas o uniformes en microespacios sociales, por lo que una investigación curricular a nivel macro resulta complicada. De acuerdo a lo anterior, la investigación curricular desarrollada en Chihuahua genera conocimiento teórico-práctico, es resultado de estudios de campo de lo práctico y del estudio analítico de la producción con modelos interpretativos.

La perspectiva interpretativa cultural como perspectiva curricular se aplica en los estados del conocimiento, la reflexión crítica del diseño y desarrollo curricular, así como la interpretación de significados y conceptualizaciones que sobre el currículo tienen los profesores desde diversas tradiciones filosófico-metodológicas que enmarcan teóricamente y dan rumbo a la investigación como es la hermenéutica y la fenomenología. La mirada teórica desde la cual se realizan estos estudios es la crítica, ya que las cuestiones curriculares tienen que ver con prácticas sociales y personales con una mediación interpretativa de los participantes desde un contexto personal y cultural, por lo que no es neutral la postura o posturas que se asumen. Es un nuevo tipo de racionalidad propuesta para las prácticas curriculares, es una racionalidad comunicativa ya que, como menciona Habermas (1972), el interés de la tradición interpretativa es el significado de una estructura intersubjetiva de comunicación entre los investigadores y los participantes respecto al fenómeno que se estudia. Por lo anterior, el conocimiento que se construye es situacional y de comprensión de los significados, ya que busca el entendimiento intersubjetivo de los participantes en un proceso de decisiones morales, por lo que el conocimiento curricular se contextualiza.

El enfoque de investigación es cualitativo ya que se logra comprender el fenómeno curricular a partir de sus rasgos contextualizados derivados de la reflexión sobre la acción. Las técnicas de investigación que se utilizan son la observación, entrevistas, narraciones, cuestionarios de preguntas abiertas que retratan la realidad con mayor claridad y apegados a la realidad del aula, la escuela y la comunidad. Las técnicas cualitativas utilizadas en las investigaciones analizadas son congruentes con la perspectiva paradigmática y recuperan de forma amplia una visión de la realidad educativa, así como aportan elementos importantes para ampliar y mejorar el campo curricular, sin embargo, se identifica la necesidad de transitar en la investigación curricular hacia otros paradigmas que lleven a la mejora y la transformación *in situ* para que toda la población, sin importar su condición personal y social, pueda tener acceso a la educación formal e informal. Por supuesto que lo que se busca es el cambio en la vida de todo ser humano, pero también ampliar el campo curricular desde investigaciones que vinculen de forma dialéctica la teoría y la práctica con una participación activa de los involucrados.

Predominio del interés técnico y práctico en la investigación curricular

Los fundamentos teóricos utilizados en las investigaciones no develan una actitud crítica de los investigadores, los autores revisados y la forma en la que los recuperan e interpretan ponen de manifiesto que predomina un interés técnico y práctico del currículo, no solamente en las investigaciones revisadas en los estados del conocimiento, sino en la investigación sobre la conceptualización del currículo que tienen los profesores. Es importante considerar que el interés práctico del currículo en la investigación curricular recupera significados y experiencias de los participantes, los analiza e interpreta para generar conocimiento curricular y sirve de insumo para la innovación, la mejora de las prácticas, el uso de nuevas metodologías, pero no busca la emancipación de los participantes. El análisis de la producción revisada en los estados del conocimiento llega hasta la interpretación de la producción, pero sirve de insumo para la generación de nuevas rutas metodológicas en el campo curricular, así como la identificación de líneas de investigación. Un aspecto importante del aporte de los estados del conocimiento en esta subárea específicamente es que puede servir de base para la identificación y construcción de nuevos proyectos de investigación.

Un hallazgo importante es el reconocimiento del gran esfuerzo de investigadores por realizar estudios desde un paradigma crítico en el que se identifica la reflexión socio-histórica sobre la influencia de las orientaciones políticas en la educación, específicamente en la educación superior. Esta investigación es un ejercicio de manifestación y denuncia de una realidad de la que pocos se atreven a hablar y es el temor de desarrollar prácticas educativas que favorezcan el pensamiento crítico de los estudiantes, por lo que estas ideas se quedan solamente en el diseño curricular y no se desarrollan, aspecto que ha sido muy cuidado desde algunas instancias fuera de las instituciones.

La investigación curricular debe mejorar y ampliarse hacia situaciones que develen la realidad escolar y la vida cotidiana de las escuelas, así como fuera de ella para dar cuenta de los aspectos que deben mejorarse e innovar en educación, de esta manera la investigación tendría un impacto directo en la realidad de las escuelas.

Según Grundy (1991), cuando los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica (entre ellos profesores e investigadores) también tomarán en serio su papel y el de los participantes en la investigación o de los estudiantes, según sea el caso, como sujetos y no como objetos en el acontecimiento curricular, de los que se espera recuperar la construcción de significados. Por ello es importante que los fundamentos teóricos en los que se sustentan las investigaciones evidencien posturas teóricas de los autores, así como los significados construidos de quienes participan en ella.

La teoría curricular entonces, debe desmembrarse, identificarse la orientación e integrarse a partir de un proceso de deconstrucción y construcción de significados, ya que es la base para llegar a nuevos planteamientos teóricos a través de actos de inter-

pretación, que a su vez sirven de base para la toma de decisiones teórico-metodológicas en nuevos proyectos de investigación.

La interpretación histórico-hermenéutica, para Grundy (1991), es una forma prominente de conocimiento sobre el que puede llevarse la acción, por lo que en el campo curricular el conocimiento hermenéutico y en específico en los estados del conocimiento es acertado ya que facilita el acceso a la producción y la ubica en una temporalidad y espacio específicos.

La agenda pendiente en la investigación sobre la teorización curricular en Chihuahua

A partir de las reflexiones realizadas en esta subárea se identifica como agenda pendiente la necesidad de realizar investigación-acción participativa, metodología que se desarrolla desde una postura epistemológica socio-crítica, necesaria para que los agentes educativos e investigadores asuman un rol activo y no solo como participantes o espectadores, además, se requiere utilizar otras metodologías desde un paradigma comprensivo e interpretativo.

Para Habermas (1972), el interés cognitivo emancipador constituye un tipo de ciencia mediante la que se genera y organiza el saber en la sociedad a partir de las ciencias críticamente orientadas. En este caso los miembros del grupo de investigación son aptos para juzgar la validez y autenticidad de la misma, ya que un currículo emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, según los aportes de Grundy (1991), ya que la praxis se desarrolla a partir de la interacción entre la teoría y la práctica en el mundo social y cultural.

Dado que las investigaciones identificadas fueron escasas, es necesario reconocer la necesidad de ampliar el número de estudios que aborden reflexiones teóricas sobre el campo como estudios metateóricos, estados del conocimiento, investigaciones documentales, así como investigaciones desarrolladas con diferentes metodologías con un enfoque cualitativo. De la misma manera se identifica la necesidad de estudios con enfoque mixto o complementario para ampliar el conocimiento sobre los diferentes fenómenos curriculares.

Respecto a los temas abordados, es importante ampliar el espectro de ideas sobre las cuales generar nuevos proyectos de investigación que respondan a necesidades sociales y educativas. Además se reconoce la necesidad de realizar una etnografía escolar y extraescolar, recoger e interpretar significados de padres de familia, estudiantes y administradores de la educación para reconocer las perspectivas socioculturales como aporte importante para el campo, ya que son quienes orientan, desarrollan y evalúan el currículo, hacen visible lo invisible, como el entorno sociofamiliar del estudiante. Lo importante es que es en el contexto sacionatural que se vive y se observa, desde el cual se recupera información sobre el valor de las prácticas curriculares y los significados desde los implicados que son quienes lo construyen e innovan diariamente ya que lo viven y le dan sentido según su cosmovisión, cultura, características, experiencias y saberes.

Es importante también que se realicen estudios sobre el papel del profesor ante el currículo, ya que es necesario reformular el rol que se le ha asignado a los profesores y reconocerlos como agentes de cambio curricular con una participación activa y reflexiva de la realidad pero con una actitud autorreflexiva a partir de estudios autoetnográficos, por lo que se abren nuevas líneas de investigación como el pensamiento de los profesores ante el currículo, la acción y práctica del currículo en el contexto cultural de los estudiantes, los procesos de intercambio cultural entre profesores y estudiantes, la funcionalidad de la comunicación pedagógica, el conocimiento práctico de los profesores, la reflexión colectiva como mediadora del cambio curricular, etc.

Corpus revisado

- Gutiérrez, O., Maldonado, J., y Carrera, C. (2011). *La investigación curricular en las instituciones de educación superior: un estado del conocimiento* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, Nuevo León.
- Maldonado, J. (2013). El estado de conocimiento de currículo. Una experiencia en la construcción del objeto de estudio. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(2). <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/511/568>
- Maldonado, J., Rodríguez, R., y Miranda, M. (2017). *Conceptualización del currículo en los docentes de escuelas multigrado*. XIV Congreso de Investigación Educativa - COMIE. San Luis Potosí.
- Roacho, G., y Herrera, L. (2019). Hacia nuevos horizontes del estudio del currículo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 983-993. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/405>

Referencias

- Bolívar, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del «Handbook» de investigación curricular de Jackson. *Revista de Educación*, (301), 299-315.
- Bolívar, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (pp. 237-265). Mensajero.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (9a. ed.). Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Heinemann.
- Larousse (2016). *Gran diccionario de la lengua española*. Larousse.
- Pinar, W. (ed.) (1998). *The passionate mind of Maxine Greene: 'I am ... not yet'*. The Falmer Press.
- Román, M., y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: didáctica socio-cognitiva aplicada*. EOS.
- Schwab, J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. National Education Association.
- Weiss, E. (1997). El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México* (t. I, pp. 383-411). Fondo de Estudios e Investigaciones CONACULTA/Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2003). Introducción. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa* (pp. 35-46). SEP/COMIE/ESU.
- Weiss, E. (2006). *El campo de la investigación educativa, a través de los estados del conocimiento* [Documento presentado en la Asamblea Nacional del COMIE]. ESU/SEP.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Co.

Subárea 2.

El currículo como planes y programas

Introducción

La producción con presencia en la subárea correspondiente a *El currículo como planes y programas de estudio* se origina en las necesidades de investigación en instituciones de educación superior (IES) como la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el Centro de Investigación y Docencia (CID), la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) y algunas otras instituciones que no se registran en los documentos. De los catorce documentos que conforman la línea, nueve corresponden a ponencias recuperadas en memorias electrónicas, dos proceden de la colección de bibliotecas de IES, dos corresponden a artículos publicados en revistas digitales y uno es el producto de una tesis doctoral.

Los documentos representan la producción de 18 autoras –cuatro de ellas colaboran en más de un documento– y ocho autores, en total las entradas registradas representan 29 participaciones. Los documentos se organizaron en tres temáticas, conforme a las ideas expuestas en el título de cada uno, estas fueron: *implementación del currículo*, *rediseño curricular* y *diseño curricular*, y como subtema dentro de esta última se incluye el *diseño de programas*.

Currículo como planes y programas

Internalización del currículo

La internalización tiene que ver con la incorporación de conductas que realizan los individuos respecto de la comunidad de a que forman parte, proceso que es parte del desarrollo de las personas, nos permite considerar que el profesorado, en el ejercicio de su práctica profesional, ha asimilado una conceptualización específica del currículo y conforme a ella diseña su propuesta pedagógica y estrategias de trabajo docente. Acerca de cómo el profesorado ha asimilado el concepto de currículo en lo conceptual y en la esfera de la práctica educativa, Bobbit (1918), Tyler (1977), Taba (1974) (citados en Malagón et al., 2019), Gimeno (1988), Casarini (1999), Román y Díez (1999), Gvirtz y Palamidessi (2006), Zabala y Arnau (2008, citados en González y Parra, 2011), entre otros autores, han abordado el concepto de currículo desde su presentación como la estructura organizada de conocimientos, hasta considerar todas las experiencias en torno al proceso educativo en las cuales se encuentre inmerso el

alumnado. Los siguientes desarrollos teóricos dan cuenta, de modo breve, de estas posiciones epistemológicas.

El currículo como estructura organizada de conocimiento, reflexión del contenido

El sentido polisémico de currículo viene a conformar en el ámbito educativo una diversidad de formas de asumir aquello que es deseable, desde la óptica del sistema político, establecer como contenidos apropiados para la sociedad; en este sentido adquiere un carácter normativo, se plantea como “la intención de producir un efecto regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación” (Gvartz y Palamidessi, 2006, p. 53); se considera a las disciplinas como una forma de organizar dichos contenidos. Para desarrollar la práctica docente desde esta perspectiva del currículo es necesario el diseño de objetivos generales, los cuales prescriben los contenidos por aprender, y de los específicos que deben reflejarse en logros esperados en el alumnado, evaluables en términos de una conducta observable.

Esta conceptualización sitúa al currículo como algo externo a la escuela, planteado formalmente desde la autoridad educativa para ser llevado a cabo en las aulas.

El currículo como el conjunto de experiencias de aprendizaje

Esta perspectiva teórica discurre del contenido prescrito en planes y programas a tomar en cuenta elementos importantes como el contexto, los intereses del profesorado y el alumnado, considera de modo central a este último, como actor del proceso educativo.

A esta acepción del currículo Gvartz y Palamidessi (2006) le denominan “concepción modélica”, posicionándola como la posibilidad de tomar decisiones. En esta perspectiva teórica confluyen dos posiciones: la sociológica con base en un punto de vista descriptivo, y la pedagógica que lo enmarca en el *deber-ser*.

El currículo como un sistema tecnológico de producción

Un acercamiento más elaborado al currículo lo constituye la perspectiva sociológica, esta visión modélica se nutre de la práctica que centra sus procesos en el alumno, considera todo lo que aprende el alumnado y además integra lo que no se encuentra explicitado en el currículo prescrito, como aquello que le permite sobrevivir, reconoce la existencia de cuestiones excluidas como algunos conocimientos, valores y experiencias que el alumnado no encontrará en la escuela (currículo nulo); al respecto, Gvartz y Palamidessi (2006) lo describen en los siguientes términos:

En esta concepción sociológica y procesual, el currículo adquiere su máxima extensión. La construcción del currículo abarca al conjunto de procesos que intervienen en la definición del qué y del cómo se enseña y se aprende en las escuelas. En esta visión, todos los textos que contribuyen a dar forma al qué y al cómo son considerados parte del currículo. Esto incluye los cursos de capacitación, los manuales, los libros de lectura, los reglamentos. La noción de currículo se vincula con:

- a) El amplio proceso de conformación de la actividad escolar y,
- b) Todos los textos que intervienen en él [p. 16].

En el mismo sentido los autores antes citados se cuestionan cuál es la esencia del significado para definirlo en los siguientes términos:

¿El currículo es un programa detallado o es sólo la expresión de una intención? ¿Es un proyecto a realizar o algo que funciona más allá de nuestras intenciones? ¿Es una serie estructurada de conocimientos o un procedimiento para seleccionarlos? Hemos comenzado por definir el currículo como:

1. un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y
2. un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos.

Siguiendo esas dos primeras delimitaciones, intentaremos comprender las distintas concepciones o acepciones de la palabra considerando que cada una de ellas expresa un tipo de regulación, un modo de dar forma al qué y al cómo de lo que sucede en las escuelas. De este modo, podremos ver que el significado de currículo (“el currículo es...”) no depende tanto de las definiciones que nos brinden los pedagogos o teóricos de la educación sino de las formas en que, en las distintas tradiciones político-educativas, se intenta seleccionar el saber y regular la tarea escolar (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 8).

Los autores destacan el carácter contextual de la enseñanza, así como la necesidad de no disociar contenido de método, como punto de partida para un adecuado aprendizaje.

El desarrollo teórico de Casarini (1999) coincide con las ideas anteriores y lo describe como la visión tecnológica del currículo:

...se concibe a la escuela como un sistema de producción en donde la eficiencia y la calidad de los resultados, son visibles en el comportamiento de los alumnos, constituye el mejor parámetro para evaluar su currículum [sic]. De lo anterior, se derivaría una teoría curricular que diferencia currículum de instrucción, pues no interesan, en este caso, los medios para alcanzar las metas, sino los resultados; de aquí que conciben al currículum como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje. En este modelo se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción y en donde los otros componentes de dicho diseño van a ser simplemente instrumentales en relación con dichos objetivos [pp. 20-21].

El currículo como proyecto global

Esta perspectiva pone al currículo como la posibilidad de ser un nexo entre la práctica y la teoría, va más allá de un deber ser establecido, para enmarcarse dentro del análisis y evaluación de los logros; “las intenciones curriculares y el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente [...] los fines no son percibidos como resultados sino como guías del aprendizaje y la enseñanza”. Casarini (1999) y Román y Díez (1999) coinciden con esta postura teórica al señalar que

Entendemos por un lado el currículum [sic] como la cultura social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones educativas y los profesores y por otro definimos el currículum como el modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares [p. 221].

La producción a la que se tuvo acceso permite identificar las tendencias de investigación en torno a la conformación de la subárea *Currículo como planes y programas*. El interés educativo, político o social que le subyace a toda construcción curricular se manifiesta en las intencionalidades presentes en su desarrollo; de acuerdo con Malagón, Rodríguez y Nãñez (2019), los intereses o necesidades detectadas en la elaboración de una propuesta curricular pueden ser agrupados en el interés técnico, al que definen como altamente funcionalista, que se ocupa de explicaciones y con fuerte tendencia hacia lo instrumental; en el resultado de investigaciones o textos académicos no se identificó ningún desarrollo apegado a este posicionamiento.

A el interés práctico lo caracterizan los autores como de orden interpretativo, en el cual la presencia de los diferentes actores es incluida como parte de su sello característico, por lo tanto, representa un posicionamiento crítico, más social y con una capacidad real de incidir en los cambios educativos.

Algunos de las investigaciones o desarrollos académicos que dan origen a esta definición están relacionadas con el desarrollo de propuestas curriculares posicionadas en una perspectiva crítica, bajo enfoques interdisciplinarios y humanistas, construidas de forma participativa y situadas en contextos específicos, de los cuales surge la necesidad de satisfacer demandas concretas de la población; en los resultados de las investigaciones se resalta el papel preponderante de la educación en la primera infancia como uno de los factores de desarrollo social a largo plazo, se asume la importancia de identificar las necesidades de formación del profesorado, los directivos y personal de apoyo a la educación, en esto se incluye la formación de investigadores educativos.

Además de la propuesta para desarrollar currículo, en esta área se consideraron investigaciones o desarrollos académicos que hacen énfasis en la propuesta pedagógica de las competencias, como sustento en el planteamiento de diseños curriculares, se enfocan en el desarrollo de competencias en el profesorado y en el alumnado, para potenciar la calidad educativa, generar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciar ambientes de trabajo incluyentes, desde el nivel educativo de preescolar hasta las instituciones de educación superior.

Etapa descriptiva

Los intereses de indagación planteados en los documentos reflejan un posicionamiento de las y los investigadores en cuanto al tipo de conocimiento a producir (Díaz, 2018); una de las investigaciones se ubicó en el interés técnico porque su propósito se enfocó en determinar la efectividad de métodos tradicionales contra modelos por competencias en el desarrollo de las mismas; dos planteamientos se enfocaron en un interés práctico dado que sus propósitos fueron la búsqueda de conocimiento en

cuanto a la evaluación de las actividades propuestas en el plan de estudios, diseño o rediseño de programas educativos y el diseño de programas complementarios al plan de estudios; uno de los estudios alude a la transformación de la práctica, lo que indica un interés emancipatorio en la construcción de conocimiento.

Las investigaciones se desarrollaron en el ámbito de la educación formal (Figura 13), en los niveles de educación preescolar, primaria, superior. Sin embargo, la mayoría de los desarrollos se ubicaron en el nivel superior, 12 de los 15 trabajos se realizaron en ese contexto.

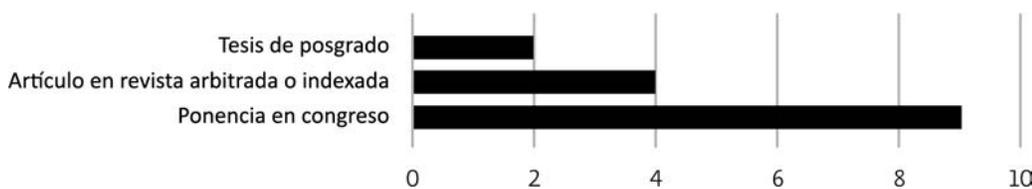
Figura 13
Nivel educativo donde se desarrolla la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Los tipos de documentos que conformaron esta subárea fueron nueve ponencias en congresos, cuatro artículos en revistas indexadas y dos tesis de posgrado (Figura 14).

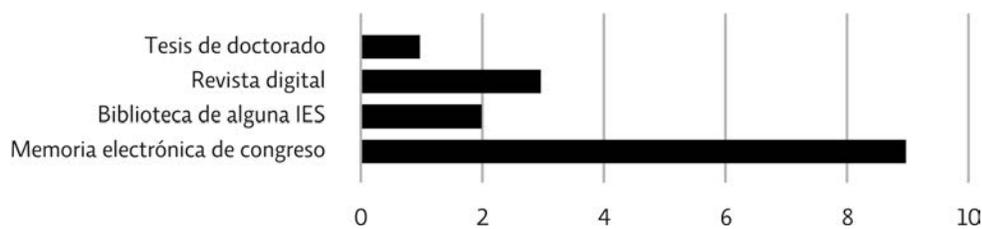
Figura 14
Tipo de documento identificado



Fuente: Elaboración propia.

Las formas de divulgación (Figura 15) de los documentos fueron las memorias electrónicas de congresos, bibliotecas de instituciones de educación superior, revistas digitales y publicaciones de tesis doctorales.

Figura 15
Medio de divulgación utilizado



Fuente: Elaboración propia

Referentes teóricos presentes en la producción académica

Los marcos teóricos con los cuales fueron construidas, analizadas e interpretadas las problemáticas planteadas en los estudios contenidos en la presente línea emanan de los modelos educativos de la educación basada en competencias, el aprendizaje de una segunda lengua, la innovación curricular, la calidad de vida, perspectivas teóricas del currículo, procesos de aprender a aprender y autoaprendizaje; uno de los documentos plantea los marcos normativos de la reforma a la educación preescolar como su referente de análisis.

Para el modelo de la educación basada en competencias se plantearon los desarrollos de Zabala y Arnau (2008, citados en González y Parra, 2011), para ellos la competencia tiene implícito el elemento contextual de la movilización y aplicación de saberes, relacionados con habilidades y actitudes; en los docentes implica planear y desarrollar situaciones de aprendizaje para el desarrollo armónico por competencias del alumnado, se considera que las competencias docentes son congruentes con los procesos de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996, citado en Loya et al., 2018).

Las implicaciones del desarrollo de la lengua materna en el alumnado proporcionan las bases del lenguaje y la alfabetización, esto da la oportunidad al alumnado de interactuar a su propio nivel cognitivo (Cummins, 1994), pues saber leer y escribir en la lengua materna posibilita el acceso a una segunda lengua, al aplicar los conocimientos y procesos de aprendizaje del lenguaje materno (Collier, 1992, en Vega y Esparza, 2013).

En relación al currículo, los referentes teóricos contenidos en las ponencias y resultados de investigación indican que el acercamiento fue hacia la explicación de la innovación curricular, los fundamentos del currículo, los aspectos disciplinares. Otro de los textos señala que se consideraron las perspectivas teóricas del currículo en la clasificación de tradicional, práctica y emancipadora.

En cuanto a la renovación curricular en preescolar, se prestó atención para su desarrollo a los planteamientos del Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), donde se señalan los cambios en los principios filosóficos y en la orientación metodológica del nivel, y su poco impacto a la contribución de la educación preescolar y al desarrollo sustentable.

La importancia de la investigación sobre la implementación de las reformas educativas radica en poner de manifiesto los procesos de formación y acompañamiento del profesorado como uno de los aspectos que influyen en el éxito o fracaso de la misma, sin embargo, una visión más amplia de la problemática se puede obtener a partir de los significados sociales del currículo y la forma como el profesorado se ve afectado por una innovación curricular.

En este sentido, para Gimeno (1988), en los países industrializados el detonante de la innovación curricular es la respuesta del sistema educativo a la presión ejercida por las instancias de investigación, que a su vez están sometidas a tensiones políti-

cas, económicas y tecnológicas, con el propósito de hacer compatible el currículo a las necesidades sociales (pp. 40-41). En cuanto a cómo impacta la innovación del currículo en el profesorado, Stenhouse (1998) identifica que los cambios en contenidos y método de las materias generan tensiones en la identidad y competencia del profesorado; también la dinámica de las relaciones de las instituciones escolares con las familias del alumnado se ve afectada, constituyéndose esto en una barrera para la innovación (p. 141).

Etapa interpretativa

Considerando los aportes teóricos antes expuestos, es pertinente señalar las corrientes teóricas que sustentaron la producción académica revisada, para lo cual se considera la sistematización hecha por Malagón, Rodríguez y Ñáñez (2019), la y los autores asumen en sus planteamientos las propuestas realizadas por Habermas (1990, citado en Malagón et al., 2019) en torno a los intereses del currículo, este autor señala tres tipos de interés: técnico, práctico y emancipatorio. De acuerdo con estas premisas, la y los autores antes citados hacen la propuesta de tres corrientes o perspectivas teóricas del currículo, aunque al final de sus análisis señalan la configuración de una cuarta corriente: la posmodernista-posestructuralista, sobre la que no abundan en su análisis y no se considera en el desarrollo del análisis que se presenta.

- a) El interés técnico corresponde al pensamiento positivista, se ocupa de las explicaciones, de los datos empíricos, trabaja con propuestas hipotético-deductivas y fundamenta información sobre el diseño instruccional. Tres autores sobresalen en esta perspectiva: Bobbit (1918), Tyler (1977) y Taba (1974) (citados en Malagón et al., 2019).

...la perspectiva técnica no solamente tiene un claro significado instrumental, sino también de control y manipulación por el ambiente en la medida en que el *eidós* que direcciona el hacer está previamente establecido. En el caso de la enseñanza, las grandes políticas, los contenidos, los métodos, los sistemas de evaluación, están previamente definidos y la mayoría de las veces, por no decir la totalidad, sin la intervención de los actores educativos [Malagón et al., p. 61].

Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: orden, disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables.

- b) El interés práctico apunta a la comprensión del mundo social y natural, a compartir con el medio y a buscar el equilibrio entre los diferentes actores sociales y naturales (Malagón et al., p. 62). El saber práctico como saber comprendido. La acción es interacción, es relato, es diálogo, es acercamiento. Se trata de una acción subjetiva, no objetiva, es actuar con el otro para comprender. No se trata de la acción *sobre* sino *con* el otro; es en definitiva interacción.

...la perspectiva curricular fundamentada en este interés, comporta mayores posibilidades de desarrollar una pertinencia más crítica, más social y mayor capacidad de incidencia en los cambios educativos [Malagón et al., p. 63].

El interés práctico utiliza los métodos de las ciencias interpretativas, el acercamiento al objeto se realiza desde la comprensión y la interpretación (Malagón et al., p. 65).

- c) La naturaleza deliberativa y práctica de esta propuesta representa un avance significativo con respecto a la perspectiva anterior en la medida en que trasciende la visión instrumentalista y empírica plasmada en la definición del currículo como un esquema para sistematizar los procesos de enseñanza (Malagón et al., p. 66).

El interés emancipador se sitúa de alguna forma como síntesis del interés práctico y del interés técnico. Este apunta a explicar y describir el mundo, aquel a comprenderlo a interpretarlo para poder entenderlo, encontrarle significado. El interés emancipador no solo quiere comprender el mundo, sino que quiere transformarlo y para ello busca generar las condiciones de autonomía y libertad que le permita a los sujetos cambiar el mundo.

...el emancipador aborda las relaciones entre el contexto objetivo y el subjetivo como condiciones que deben ser transformadas.

El interés emancipador puede definirse de este modo “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Malagón et al., pp. 66-67).

Es posible concluir inicialmente que la racionalidad técnica está sustentada en las teorías psicológicas conductistas; la racionalidad práctica en el cognitivismo y algunas formas de constructivismo, y la racionalidad crítica en los discursos de la teoría crítica (Malagón et al., p. 68).

La producción académica revisada, asume planteamientos teóricos de diversos autores, para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en los procesos de investigación llevados a cabo.

El interés práctico, una tendencia actual de la investigación curricular

Las perspectivas teóricas dominantes en algunos de los documentos revisados permiten ubicarlas dentro de esta corriente, las cuales se describen a continuación:

La investigación de Herrera (2014) titulada “Los profesores como sujetos, un diseño curricular de Maestría en Educación Media Superior” tuvo como propósito desarrollar una propuesta de formación profesional para los docentes desde una posición crítica y un enfoque interdisciplinar humanista. Se trató de una investigación cualitativa, a partir de un proceso metodológico hermenéutico crítico; las conclusiones que construye a partir de sus hallazgos señalan que la educación superior responde

a planteamientos hechos por instituciones internacionales, las cuales proponen la homogeneización del perfil de egreso; las relaciones se establecen con el profesorado a través del currículo, con la intención de controlar la producción del conocimiento, desconociendo los alcances de la docencia más allá de los planes y programas; las reformas propuestas para el nivel consideran el constructivismo en la formación, desde posicionamientos reduccionistas, sin establecer relaciones con una visión filosófica y pedagógica desde la interdisciplinariedad. Las conclusiones de la investigadora hacen evidente la necesidad de contar con procesos formativos cercanos al interés práctico.

La propuesta de un diseño curricular de Licenciatura en Educación Media y Superior, elaborada por Gutiérrez y Piñón (2014), es el resultado de una investigación de corte acción participativa; desarrollada a partir de la discusión y análisis por medio de grupos focales, dio como resultado el programa de Licenciatura en Educación Básica en Contextos Indígenas; de acuerdo con la metodología utilizada, su implementación se acompaña de una estrategia de seguimiento para verificar los resultados de su implementación.

La construcción del programa de “Rediseño de una Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos disciplinares y curriculares para su innovación metodológica”, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, elaborado por Zúñiga, Vargas y Lara (2016), hace énfasis en la formación de investigadores educativos, para su construcción se sustentaron en metodologías de corte cualitativo apoyadas en un estilo de investigación descriptiva, a partir del análisis de textos. El documento revisado no recupera los argumentos teóricos utilizados por los investigadores.

El “Diagnóstico de las necesidades educativas para la construcción de un programa de educación física en educación media superior del Estado de México”, llevado a cabo por Peimbert, Castaño y Meza (2018), es una propuesta para satisfacer la necesidad de contar con un programa de educación física en el nivel medio superior, por lo que se recurre a la realización del diagnóstico bajo el enfoque de la investigación cualitativa, mediante la aplicación de encuestas aplicadas al alumnado y profesorado del nivel; los resultados pusieron de manifiesto las necesidades y expectativas de docentes y estudiantes para aplicar un programa de educación física durante el ciclo escolar 2018-2019.

La investigación sobre la “Atención a necesidades de formación del profesorado de educación básica a través del Programa de Maestría en Competencias para la Docencia del CCHEP”, llevada a cabo por Loya, Ramos y Sandoval (2018), cuyo propósito fue la detección de necesidades de formación del profesorado, directivos y asesores técnico pedagógicos, con respecto a las insuficiencias, limitaciones y necesidad de fortalecer sus capacidades para el desarrollo de la docencia, dio como resultado el desarrollo de un programa profesionalizante con un enfoque por competencias, de acuerdo con las propuestas sobre las competencias para la docencia planteadas por Delors (1996), Torres (2000), Brunet y Belzunegui (2003), Levy-Leboyer (1997), Sesento (2008) y Saracho (2005) (citados en Loya et al., 2018). La metodología aplicada fue de corte cuantitativo exploratorio, a través de encuestas, lo que permitió

caracterizar el perfil del profesorado, el diseño curricular de la maestría, conocer las funciones desarrolladas por los actores educativos; la propuesta se construye a partir de las competencias asociadas con la generación, gestión y aplicación del conocimiento, y desde una perspectiva crítica atender la inclusión educativa, la diversidad e interculturalidad, privilegiando la formación en el derecho ciudadano y el desarrollo humano.

El análisis sobre “La reforma curricular en educación preescolar” desarrollado por Gutiérrez e Hinojosa (2016) planteó el propósito de dar a conocer las reformas curriculares al nivel educativo de preescolar en México; el principal argumento utilizado fue la propuesta emanada del Foro Mundial de Educación Dakar 2000, cuya idea central es la educación de la primera infancia como factor de competitividad que permitirá el desarrollo social a largo plazo. El desarrollo del documento se enmarca dentro de la narrativa histórica; el contraste de las condiciones del nivel de preescolar entre México y otros países pone de manifiesto las brechas existentes entre los países, producto de las diferencias socio-económicas que prevalecen en ellos, estas diferencias van desde el salario percibido hasta la cobertura para todas las niñas y niños. Reconocer que la educación preescolar es fundamental en toda la educación básica, que debe contribuir a una formación integral, que el alumnado desarrolle competencias afectivas, sociales, comunicativas y cognitivas como resultado de su participación en experiencias educativas, estos son los rasgos en los que surge la concordancia entre los diversos países.

La visibilidad de una corriente emancipatoria en los estudios sobre el currículo

Los desarrollos académicos que se enmarcan dentro de los posicionamientos teóricos de esta perspectiva fueron:

El estudio titulado “Calidad de vida como desarrollo humano”, llevado a cabo por Parra, Vázquez y López (2020), concluyó con el diseño de una estrategia educativa cuyo propósito fue lograr un programa para la concientización sobre la relevancia de la calidad de vida y el diseño de estrategias de promoción de la salud y prevención de enfermedades dirigido al profesorado, responsables de familia y alumnos de educación primaria; se realizó a través de un estudio cuantitativo, de corte descriptivo, correlacional y comparativo, sustentado en cuatro ejes fundamentales: la salud física, la salud mental, condiciones educativas y un contexto sano, de acuerdo con Alvarado (2008), Quinceno y Vinaccia (2008), Verdugo y Sabeh (2002), Nussbaum y Sen (1996) y López-Calva (2003) (citados en Parra et al., 2020).

Como resultado de la investigación “Los profesores como sujetos, un diseño curricular de Maestría en Educación Media Superior” (Herrera, 2014), la autora plantea el diseño de un programa de maestría desde un posicionamiento sociocrítico; el propósito del estudio fue identificar las complejas relaciones económicas y sociales que envuelven la formación de los profesores de educación media superior, así como dar a conocer los conflictos que se generan a partir de la falta de reconocimiento

social, sus limitaciones, y necesidades educativas ante los retos que les presenta el mundo globalizado.

Al mismo tiempo se presenta un currículo elaborado desde y para las propias escuelas con el cual se busca una formación pedagógica de las y los maestros de educación media superior conjuntamente con una formación crítica, como una acción concreta de poner en marcha un intento de ruptura con el pensamiento neoliberal; los posicionamientos técnicopedagógicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) proporcionan el marco académico de la propuesta, los referentes teóricos emanan de las teorías y desarrollos de Gimeno y Pérez, Tyler, Kemmis, Huerta-Charles, Taba y Díaz-Barriga. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, mediante un proceso de investigación-acción, a través de observaciones y entrevistas. La propuesta central del diseño es lograr que el profesorado atienda las necesidades sociales y contextuales del alumnado, y proponer acciones de cambio para la mejora académica y social.

El propósito de la propuesta de intervención “El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios a través de un curso con valor en créditos”, elaborada por Cortés (2007), implica el desarrollo de competencias en alumnos de educación superior para el manejo adecuado de la información en contextos académicos, utilizando el recurso de las bibliotecas escolares como fuentes de información. Los referentes teóricos utilizados en la conformación de la propuesta se centran en los procesos de aprendizaje, autoaprendizaje, búsqueda y manejo de información significativa, procesos eficientes de lectura y escritura, desarrollo del pensamiento crítico (Lau, 2000; Quintana, 2007; Lau y Cortés, 1995; Academic Literacy, 2002; Silva Montes, 2006, citados en Cortés, 2007). Los resultados del proyecto aún son incipientes, sin embargo, los preliminares señalan un incremento en las competencias sobre uso y manejo ético de la información.

La influencia de los desarrollos curriculares por competencias

Aunado a lo anterior, las competencias fueron una temática coincidente en el diseño, rediseño o valoración en los estudios analizados, un referente con capacidad de abarcar las temáticas desarrolladas en la producción académica objeto del presente análisis.

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Por lo tanto, describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios: Los tipos de situaciones de las que da un cierto control. Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

Los resultados de investigación enfocados en el diseño, rediseño, valoración de propuestas curriculares, o en la aplicación de las competencias en educación fueron:

La investigación realizada por González y Parra (2011), “La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar”, tuvo como propósito conocer los aspectos presentes en el proceso de implementación de la renovación curricular pedagógica en educación preescolar, considerando los presupuestos de las competencias como interrelación de conocimientos con habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008, citados en González y Parra, 2011), desde la perspectiva de un conjunto de procedimientos para activar el aprendizaje de los niños (Fullan y Hargreaves, en SEP, 2008, citada en González y Parra, 2011). El procedimiento metodológico fue mixto de carácter secuencial, para la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario con el fin de recuperar la percepción de las docentes sobre el programa de renovación curricular y pedagógica, de una muestra representativa compuesta por docentes, directivos – supervisoras, directoras, jefas de sector– y asesoras técnico pedagógicas adscritas al subsistema federalizado de preescolar en el estado de Chihuahua.

El cuestionario se piloteó con 59 personas. Los resultados del análisis general del instrumento muestran el Alpha de Cronbach (AC) con un valor de .96 y al Alfa de Cronbach estandarizado con .96; lo cual indica que existe una alta confiabilidad en las variables para que los resultados de la investigación puedan ser generalizados a la población de estudio.

Los resultados obtenidos señalan que en el diseño de situaciones didácticas consideran en mayor medida el desarrollo de competencias, y dentro de este aspecto lo menos considerado en el diseño de situaciones didácticas son las actividades aisladas; la intervención docente se orienta al desarrollo de competencias, la organización del trabajo docente, sin embargo la principal dificultad en la intervención pedagógica es la evaluación de competencias, esto se relaciona con el diseño y aplicación de situaciones didácticas, circunstancia que se presenta mayormente en las asesoras; en relación con las asesorías los resultados indican que estas propician el análisis de la práctica docente y una mayor comprensión del PEP 04.

Las conclusiones giran en torno a la comunicación y las interrelaciones del colectivo escolar, a la construcción de un proyecto educativo coherente; acerca de las asesorías señalan que han propiciado un mejor conocimiento del sustento teórico y

metodológico del programa educativo actual, hace evidente la actitud de las maestras hacia el cambio desde una actitud crítica.

La investigación “Los programas para atender el bilingüismo. Una propuesta desde los profesores de educación indígena”, desarrollada por Vega y Esparza (2013), planteó como propósito transformar la comunicación entre profesores, alumnos y 20 comunidades indígenas a partir del bilingüismo, mismo que se considera una etapa de la transformación de la realidad que viven estos agentes educativos. Los sustentos teóricos se retoman de las propuestas de Cummins (1994, en Vega y Esparza, 2013), para el autor la alfabetización en la lengua materna potencia al mismo tiempo el aprendizaje de una segunda lengua, por la transferencia de conocimientos y procesos de aprendizaje (Collier, 1992, en Vega y Esparza, 2013); el programa LEPEPMI’90 plantea que el profesorado sea capaz de elaborar una metodología propia, que permita el uso de materiales y textos con significado para las niñas y niños rarámuri, pima, tepehuán, según el contexto de su región o comunidad.

La investigación “Análisis, evaluación y relación de actividades para desarrollar competencias básicas en la asignatura de Bioquímica del Programa de Enfermería”, de Manjarrez y Hernández (2012), tuvo como propósito identificar las actividades que coadyuvan a mejorar el desempeño del alumnado en la asignatura. La investigación se realizó de la comparación entre diversas clasificaciones de las competencias, de este proceso surgió el instrumento, un cuestionario para recuperar dos aspectos sobre las actividades académicas: importancia y gusto. Los resultados muestran que al alumnado le interesa tener mayor acercamiento con los conceptos, por lo que concluyen que es necesario trabajar la relación de las actividades con los aspectos teóricos de las asignaturas.

En torno al campo de las competencias y su relación con el desempeño de los médicos internos de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se abordó en el estudio “La administración educativa del currículo por competencias y sus implicaciones en el desempeño profesional de los médicos internos de pregrado”, de Guevara, López y Parra (2012), el propósito fue comparar el modelo tradicional con el modelo por competencias, para conocer cuál favorece más la formación de las competencias señaladas en el perfil de egreso de los médicos; se trató de un estudio comparativo, los instrumentos utilizados fueron listas de cotejo, rúbricas y un examen. Los resultados mostraron deficiencias en la formación de los médicos, en el campo de la exploración física de pacientes. Se trató de un estudio cuantitativo de carácter comparativo.

El estudio “Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias a nivel superior”, de Carrera (2010), cuyo propósito fue construir y aplicar un modelo de aprendizaje llamado *Desarrollo de competencias en educación superior*, tuvo como sustento teórico las competencias modelos pedagógicos, aprendizaje, práctica educativa y evaluación (Ausubel, Campbell y Stanley; Díaz Barriga; Gagné; Gimeno; Gonczi; Athanasou; Hernández; Le Boterf; Mulder; Perrenoud, Zabala y Lala). El diseño de investigación fue cuantitativo, cuasiexperimental, con un grupo de control, se aplicó un pretest y un

postest; la aplicación del pretest no mostró diferencias significativas entre los grupos, los resultados después de la aplicación del modelo DECOES del postest indican que sí hay diferencias significativas entre los grupos; se concluye que el modelo sí impacta en el desempeño del alumnado.

Enfoques metodológicos

Con relación al procedimiento metodológico asumido en los documentos revisados, se identifican dos bajo el enfoque mixto, cinco de corte cualitativo, cinco enmarcados en la investigación cuantitativa y dos de ellos no presentan la definición del enfoque utilizado.

De los estudios que utilizaron el enfoque mixto, solo uno lo plantea con claridad al señalar que es un estudio secuencial explicativo, de corte transversal, con obtención de datos cuantitativos en un primer momento, en la segunda fase se obtuvieron datos de orden cualitativo, los cuales se integran durante la interpretación del estudio, se aplicó un instrumento tipo cuestionario para el piloteo a una muestra representativa de docentes, directivos –supervisoras, directoras, jefas de sector– y asesoras técnico pedagógicas, adscritas al subsistema federalizado de preescolar en el estado de Chihuahua, los resultados indicaron un Alpha de Cronbach de .96 y un Alpha de Cronbach estandarizado de .96. El segundo documento que asume el enfoque mixto indica que el método fue a través de la clasificación de actividades de acuerdo a las propuestas de Taity Godfrey, el Proyecto Tuning y el Proyecto DeSeCo, para posteriormente evaluar, de acuerdo a esas actividades, al alumnado en los aspectos de importancia y gusto.

Los estudios de corte cualitativo señalan como métodos usados a la investigación-acción, la investigación-acción participativa, la hermenéutica crítica; uno de los estudios plantea la investigación descriptiva como uno de los métodos utilizados. El estudio desarrollado con la investigación-acción como método lo describe como la posibilidad de transformar y obtener conocimiento colectivo, sus alcances son comunitarios, los aportes teóricos se obtuvieron de Rodríguez (2002), Yopo (1999) y De Shutter (1998) (citados en Carrera, 2010); los demás productos solo indican el método seguido en la investigación. De acuerdo con la ficha técnica de uno de los documentos, se realizó una redacción histórica con apoyo de la narrativa.

El enfoque cuantitativo fue utilizado en cinco de los documentos recuperados, las variantes utilizadas fueron el estudio comparativo, cuasi experimental, exploratorio, y correlacional. No se señalan las fuentes teóricas que sustentaron la metodología aplicada. Uno de los estudios no plantea la metodología que se aplicó en la investigación.

Agenda pendiente

Los resultados de los estudios, además de dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación planteados en los proyectos, revelan áreas de oportunidad para seguir avanzando en el conocimiento e implicaciones del currículo, estas áreas identificadas son:

- a) La comunicación con el colectivo escolar; de acuerdo con el profesorado es uno de los aspectos más tomados en cuenta, sin embargo, no se abordó como temática de estudio.
- b) Se identificó que la evaluación, el diagnóstico educativo y la evaluación de programas son necesarios para el fortalecimiento de la educación, esta evaluación la plantean desde un posicionamiento crítico de su quehacer profesional.
- c) El profesorado hace evidente el apoyo que han representado los programas de asesoría y acompañamiento, dado que les permiten un mejor conocimiento del sustento teórico y metodológico de los programas educativos, sin embargo, al mismo tiempo plantean que el desconocimiento de los programas es un obstáculo en su desempeño profesional.
- d) Con respecto a la educación superior se encontró que es necesaria la revisión de los programas educativos para realizar propuestas desde una perspectiva constructivista, con una visión pedagógica más amplia, que dé respuesta a las necesidades formativas de manera integral.

En conclusión, se puede señalar que el desarrollo de propuestas curriculares avanzó hacia un posicionamiento más incluyente, al considerar no solo a los actores tradicionalmente señalados en la educación sino también al contexto del alumnado, las familias; así como un acercamiento a las propuestas y acuerdos que el país ha realizado en el ámbito internacional.

Corpus revisado

- Carrera, C. (2010). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias a nivel superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(1), 1-32.
- Cortés, J. (2007). El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios a través de un curso con valor en créditos. *Biblios, Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, (29), 1-12.
- González, A., y Parra, H. (2011). *La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, Nuevo León.
- Guevara, C., López, J., y Parra, H. (2012). La administración educativa del currículo por competencias y sus implicaciones en el desempeño profesional de los médicos internos de pregrado. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), 129-139. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.485>
- Gutiérrez, O., y Piñón, M. (2014). Programa de licenciatura para Guadalupe y Calvo. Región del estado de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 215-221. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/691>
- Gutiérrez, P., e Hinojosa, R. (2016). La reforma curricular en educación preescolar. *Cuadernos Fronterizos*, 36(12), 38-41.
- Herrera, L. (2014). Los profesores como sujetos, un diseño curricular de Maestría en Educación Media Superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 37-43. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/440>

- Loya, C., Ramos, J., y Sandoval, J. (2018). *Atención a necesidades de formación del profesorado de educación básica a través del Programa de Maestría en Competencias para la Docencia del CCHEP* [Ponencia]. Memoria 11º Congreso de Investigación Educativa Internacional.
- Manjarrez, M., y Hernández, A. (2012). *Análisis, evaluación y relación de actividades para desarrollar competencias básicas en la asignatura de Bioquímica del Programa de Enfermería* [Ponencia]. Memoria Electrónica del Primer Congreso de Investigación Educativa de la REDIECH. Chihuahua, México.
- Parra, H., Vázquez, A., y López, C. (2020). Calidad de vida como desarrollo humano. Investigación con niños de educación primaria en el estado de Chihuahua. Editorial Académica Española.
- Peimbert, C., Castaño, C., y Meza, H. (2018). Diagnóstico de necesidades educativas para la construcción de programas de educación física en educación media superior del Estado de México. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1049-1057. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.425>
- Vega, S., y Esparza, M. (2013). *Los programas para atender el bilingüismo. Una propuesta desde los profesores de educación indígena*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato.
- Zúñiga, M., Vargas, A., y Lara, R. (2016). Rediseño de una Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos disciplinares y curriculares para su innovación metodológica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 345-354. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/228>.

Referencias

- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Lúquez, P., Reyes, M., y Sansevero, I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos*, 4(1), 43-54. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1064>
- Malagón, L., Rodríguez, L., y Ñáñez, J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad del Tolima.
- Román, M., y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: didáctica socio-cognitiva aplicada*. EOS.
- Stenhouse, L. (1998). La escuela y la innovación. En *Investigación y desarrollo del currículum* (4a. ed.). Morata.

Subárea 3. Políticas y reformas curriculares

S3

Políticas educativas

Los diseños curriculares responden siempre a una propuesta política, desde la cual son planteados sus principales elementos, como son los contenidos, las estrategias pedagógicas, la preponderancia de una disciplina sobre otras, la forma como responden a las necesidades sociales, la conexión que establecen con la sociedad, pero fundamentalmente con el campo de la producción económica.

De acuerdo con las reflexiones de De Alba (1998), al finalizar el siglo XIX los países contemplaban la llegada del nuevo siglo XX como la oportunidad de entrar en una etapa de desarrollo, con sustento en la industrialización de la sociedad; sin embargo, el nuevo siglo trajo retos y conflictos inéditos, como la desigualdad de desarrollo socioeconómico, las zonas de pobreza y hambre, la sobreexplotación de recursos, la expansión demográfica, el deterioro y cambio climático, situaciones que pusieron a prueba los planteamientos con los que el mundo había entrado en el nuevo siglo, pero que al mismo tiempo fueron impulsoras de un desarrollo sin precedentes en todos los ámbitos sociales (De Alba, 1998, p. 31).

La respuesta mundial a los cambios y problemáticas que permearon el siglo XX fue emitida como planteamientos políticos, en este sentido podemos considerar la conclusión a la que arriba Stoker (en Marsh y Stoker, 1997), quien define a la política como “una actividad generalizada que tiene lugar en todos aquellos ámbitos en los que los seres humanos se ocupan de producir y reproducir sus vidas” (p. 19). Uno de los ámbitos más cercanos a la política es el campo de la educación, pues través de él se fija el proyecto de permanencia de un Estado nación, siendo el currículo el principal elemento para consolidarse.

En efecto, el currículo es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no solo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta (De Alba, 1998, p. 4).

En los Estados Unidos Mexicanos el Estado ejerce la rectoría directa en la propuesta curricular de la educación básica y de las escuelas formadoras del profesorado. Las instituciones de educación superior cuentan con libertad en el diseño de sus currículos, pero han de ser sometidos a la aprobación del Estado por medio de

diversas instituciones o departamentos tanto de la estructura de pública de gobierno como de la estructura misma de las propias instituciones que los desarrollan.

El interés nacional de desarrollo se centra en la formación del individuo, desde la educación básica hasta la superior; con base en el panorama mundial la propuesta curricular para la educación básica se ha modificado, con la finalidad de participar en el desarrollo económico mundial en condiciones de competitividad, debido a esto se han llevado a cabo grandes reformas educativas a lo largo del siglo XX, pero fundamentalmente a partir de la década de los 70 hasta el presente. En estas reformas educativas se plantean, como aspectos relevantes: la propuesta curricular, la formación del profesorado, el desarrollo de competencias, el papel del profesorado, el papel del alumnado y los principios pedagógicos, fundamentalmente.

La primera reforma de la segunda mitad del siglo XX se concretó en la década de los 70, sus principios se enfocaban en la revisión profunda y permanente de los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia, con tres propósitos fundamentales: formación del individuo, movilidad social y desarrollo económico (DOF, 1973).

En mayo de 1992 se presentó una de las reformas más relevantes, se nombra el *Acuerdo*, debido a que es el resultado del consenso entre los gobernadores de los estados, el gobierno federal y la dirigencia sindical; de este consenso surge el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) (DOF, 1992). Su propósito fue la descentralización de la educación básica, elevar el reconocimiento social del magisterio, la participación social de la educación, reformulación de los contenidos y materiales educativos para la educación básica y Normal, elevar la cobertura y calidad de la educación.

En diciembre del 2004 se dio a conocer la *Reforma Integral para la Educación Básica* (RIEB) (DOF, 2011), la particularidad de esta reforma fue su implementación, la cual no fue simultánea en todo el esquema básico, sino que sucedió en distintos momentos: en el 2004 se implementó en preescolar, en el 2006 en educación secundaria, y se concretó en primaria en el 2009. Esta reforma propone un compromiso social por la calidad de la educación, contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante.

La *Reforma Educativa de México* (DOF, 2018) se planteó como propósitos garantizar la calidad educativa en todos los niveles, fortalecer la educación laica, gratuita y obligatoria, así como asegurar mayor equidad en el acceso a una educación de calidad. Los planteamientos de la reforma giran en torno a ubicar la escuela al centro del quehacer del sistema educativo y que reciban el apoyo necesario para cumplir sus fines, mejorar la infraestructura y acceso a los servicios básicos y a las tecnologías de la información; modificar el currículo, liberándolo de la sobrecarga de conocimientos prescindibles para poner énfasis en los indispensables, y lograr alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida; propiciar el crecimiento profesional del profesorado y fortalecer los procesos de formación.

La reforma educativa llamada *Nueva Escuela Mexicana* surgió de la consulta realizada a través de foros en treinta estados de la república, en ellos y mediante propuestas y

sugerencias se expresaron el profesorado, los responsables de familia, el estudiantado, entre otros actores; los resultados obtenidos en forma de propuestas u opiniones sirvieron de base para las modificaciones al artículo 3º constitucional (DOF, 2019); para el inicio del ciclo escolar 2019-2020 se propuso el ejercicio de participación democrática en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, con base en el siguiente principio:

La transformación de nuestras escuelas tiene como base la convicción de que todos nuestros esfuerzos deben estar centrados en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Para que ello suceda es necesario un magisterio orgulloso de su profesión, comprometido y consciente de su papel social; por eso impulsamos acciones específicas para la revaloración del magisterio nacional.

Los referentes anteriores permiten posicionar algunos de los productos encontrados en este campo, sus desarrollos contribuyen a la conformación de la subárea, las contribuciones al desarrollo de conocimiento sobre la reforma educativa se posicionaron a partir de los procesos de representaciones sociales del profesorado y a partir de ello la implementación y las consideraciones pedagógicas, de las cuales se genera la práctica educativa ante el reto de concretar en el aula una reforma educativa. Por otra parte, interesó a las y los investigadores desentrañar los intereses políticos y la relación que guardan con las necesidades sociales las propuestas de reformas educativas.

Etapa descriptiva

Los documentos a los que se tuvo acceso fueron tres ponencias en congresos, tres tesis de posgrado y un capítulo de libro; tres de los documentos fueron presentados en congresos educativos, dos fueron localizadas en bibliotecas de instituciones de educación superior, uno en una tesis y uno en un libro impreso.

En el desarrollo de los documentos participaron 15 autoras y autores, de los cuales seis son hombres y nueve mujeres. El contexto de la investigación fue principalmente la educación básica primaria y preescolar, todos se ejercieron en el ámbito de la educación formal.

Tres de los estudios se realizaron con un enfoque cuantitativo, tres bajo los supuestos del enfoque cualitativo, y uno mixto. Las técnicas o instrumentos utilizados fueron encuestas, cuestionarios, observaciones y diarios de campo. Las poblaciones fueron docentes y directivos.

Etapa interpretativa

Los argumentos teóricos empleados por las y los investigadores se relacionan con posiciones críticas respecto a las propuestas curriculares, esta tendencia está centrada en el cambio y la participación de diversos agentes en el hecho educativo, que los involucra en procesos de autocrítica y revisión permanente de la función que se desempeña; en este sentido Gimeno (1988) considera que

La teorización sobre el currículum [sic] tiene que ocuparse, pues, necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículum. Sólo de esa manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que debe tener (Giroux, 1981, p. 113). Pretensión que no es fácil de ordenar y de traducir en esquemas sencillos. Por ello, la importancia del análisis del currículum, tanto sus contenidos como sus formas, es básica para atender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el currículum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas [p. 30].

Además de considerar la formación como un proceso que debe ser autogestionado como una dinámica de desarrollo personal.

Los procesos de formación son fundamentales para el desarrollo de una buena práctica pedagógica, las estrategias del trabajo docente son tanto un diseño teórico como una representación que se hace de los contenidos curriculares. Uno de los estudios se realizó con sustento en las representaciones sociales, en el sentido de que nos formamos imágenes más o menos complejas y con su ayuda desciframos e interpretamos el mundo, dotándolo de significado.

En este campo de actuación del profesor, como en cualquier otro, las decisiones que adopta son soluciones a los dilemas prácticos que se le configuran a él de forma particular, a partir de la confrontación entre la percepción personal de las condiciones dadas y su bagaje profesional. Las respuestas que da a esos dilemas pueden ser más o menos predecibles porque son repeticiones ante un contexto relativamente homogéneo que se reitera en el tiempo, o pueden ser originales para cada caso. Pueden tener una explicación consciente para él o ser una respuesta adaptativa o tomada de otros. El contexto no sólo son realidades existentes, aunque en alguna medida moldeables, flexibles y no cerradas, sino que es operativo a través de la percepción concreta que se tiene de él. Los condicionamientos pueden apreciarse como inevitables, subvertibles, tolerantes, favorables, entorpecedores, etc. Y todo ello depende, en buena forma, del bagaje personal del profesor: de su formación, de su actitud profesional, de si se enfrenta individualmente o como miembro de un equipo que quiere transformar las situaciones, etc.

En definitiva, el ejercicio de la profesionalidad es el resultado particular para cada caso de la dialéctica entre la aportación individual y los condicionantes del contexto, tal como sean percibidos [Gimeno, 1988, pp. 242-243].

Dos de los documentos revisados toman sustento normativo de documentos de carácter oficial como lo son los Planes y programas de estudio, del artículo 3º constitucional, así como de la Ley General del Servicio Profesional Docente, lo que enriquece la interpretación; de acuerdo con Panzsa (1990), “hay por lo menos tres determinaciones importantes que hay que tomar en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de planes y programas de estudio”: el marco legal, es decir la norma y las leyes que rigen el proceso educativo (Ley General de Educación, Ley del

Servicio Profesional Docente, artículo 3° constitucional, entre otros); el marco teórico, perspectivas teóricas desde donde se aborda el diseño del programa formativo, y en consecuencia la práctica profesional, y el marco pedagógico, relacionado con la concepción y fines de la educación, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y la relación contenido-método (p. 95).

A pesar de las bondades antes señaladas y de incursionar con éxito en la práctica docente con el acompañamiento de planes y programas de estudio, se debe considerar que en esos documentos está la norma, lo que debe ser o hacerse, pueden considerarse un punto de partida, pero que sin embargo están elaborados en torno a la visión única del Estado, es decir, se puede caer en reproducir las perspectivas con las que el sistema educativo nacional desarrolla los planes y programas, por lo que es pertinente dar un paso más en torno a nutrirse de la consulta de los teóricos de la educación.

Agenda pendiente

La importancia de las políticas públicas y su impacto en la formación de ciudadanía no alcanza a reflejarse en los estudios revisados, los productos localizados resultan insuficientes para dibujar el estado de la cuestión en torno a la relación política-curriculo.

Es necesario revisar en profundidad tanto la implementación de las reformas educativas como las conexiones que se establecen con el ámbito económico y social, comprender los procesos que atraviesa el profesorado en la concreción de una propuesta curricular, identificar si los procesos formativo iniciales resultan suficientes para dotar a las y los maestros de las competencias fundamentales para apropiarse de una propuesta curricular, llevarla a la práctica y tener la capacidad de juzgarla críticamente, para ofrecer al alumnado una educación de calidad, que les permita ser y estar en el mundo, de forma libre, crítica y autónoma.

Conclusiones

El currículo es fundamental para transmitir y acrecentar los rasgos culturales de una sociedad; de acuerdo con Casarini, esto origina un conjunto de prácticas sociales con el propósito de “propiciar que un grupo social los asimile [...] a fin de incorporarlos como miembros activos en la conservación [...] y al mismo tiempo, como agentes creadores de nuevas formas culturales” (1999, p. 13). Como tal se nutre de diversas fuentes en su concreción, ya sean estas de orden pedagógico, psicológico, social o disciplinar, entre otras, sin embargo, una de las fuentes con mayor presencia en su diseño lo constituye la propuesta que emana del ámbito político; de múltiples formas el currículo, es una elaboración que cae dentro del marco de las políticas públicas, al ser el principal elemento en la conformación de la ciudadanía.

Las reflexiones anteriores sirven para visualizar la importancia de ampliar y profundizar los procesos de investigación en torno a la relación entre las políticas públicas educativas y los diseños curriculares en todos los niveles educativos, desde educación inicial hasta los programas de posgrado. Conocer la mecánica que rige

esta relación debe redundar en ofrecer propuestas educativas a la sociedad acordes a sus necesidades, antes que a los requerimientos de factores económicos nacionales e internacionales.

Corpus revisado

- Anzures, J. (2019). *La reforma educativa: acciones de dominación y formas de resistencia de los maestros* [Tesis de grado]. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- Armendáriz, H., Ruiz, S., y Alarcón, D. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la planeación, desarrollo, materiales y evaluación por competencias. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 27-36. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/439>
- Gaytán, C., González, A., y Cano, I. (2013). *Identificar las representaciones sociales que el profesorado ha construido sobre la RIEB* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Loya, C., Arzola, D., y Torres, O. (2013). *La participación en el marco de la RIEB. Una visión de docentes y directivos de escuelas primarias el estado de Chihuahua* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Mata, M. (2018). *Implicaciones políticas de la formación continua de docentes de educación básica* [Tesis de posgrado]. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- Modesto, C. (2019). *Pedagogía panóptica y evaluación docente en preescolar* [Tesis de doctorado]. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- Sandoval, F., Beltrán, I., Domínguez, T., y Chavira, C. (2018). *La práctica docente en la educación primaria y su distancia con la carta magna: un acercamiento sincrónico al tópico*. En J. A. Trujillo Holguín y L. I. Dino Morales (coords.), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 177-187).

Referencias

- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Niño y Dávila Editores.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1973). *Ley Federal de Educación*. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4647532&fecha=29/11/1973&cod_diario=200046
- DOF (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992#gsc.tab=0
- DOF (2011). *Reforma Integral para la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- DOF (2013). *Programa Sectorial de Educación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- DOF (2018). *Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a19_11_18.pdf
- DOF (2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Marsh, D., y Stoker, G. (eds.) (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Alianza Universidad Textos.
- Panzsa, M. (1990). *Pedagogía y currículo*. Gernika.

Subárea 4. Contenidos disciplinares y materias en el currículo

S4

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar el estado del conocimiento sobre el currículo en la subárea 4, el currículo como estudio de la manera en que los contenidos de diversas disciplinas y materias reflejan los puntos de vista de un sector de la sociedad. Se hace un análisis e interpretación de los productos ubicados en esta subárea del currículo.

Los estudios que abarca esta subárea se enfocan en la manera en que el currículo ha sido organizado y puesto en acción, según las interpretaciones que los involucrados dan a los objetivos y contenidos de los planes de estudio. Al respecto, el currículo ha sido conceptualizado a través del tiempo bajo diferentes enfoques y teorías, y además internalizado por cada maestro a partir de su contexto social y cultural, su formación profesional y sus experiencias académicas. Esto ha llevado a diferentes interpretaciones al momento de ser organizado e implementado.

Por ello se analizan los cuatro estudios realizados en el estado de Chihuahua, entre el 2007 y el 2021, ubicados en esta subárea, todos derivados de investigaciones de profesores de nivel superior. El trabajo tuvo dos etapas, una descriptiva que dio cuenta del número de estudios, la procedencia de los investigadores, los tipos de documento, dónde fueron publicados, las temáticas, enfoques de estudio y posicionamientos teóricos. Luego, en un segundo momento, se hace una interpretación en cuanto a fundamentos teóricos y metodológicos y a los hallazgos encontrados. Finalmente se presenta la agenda pendiente.

Etapas descriptiva

La revisión y análisis de los cuatro estudios de la subárea mencionada permiten describir algunos aspectos en relación con el sustento teórico y metodológico, así como los resultados y conclusiones a las que llegan los autores, permitiendo dar cuenta de lo que se ha hecho en esta área del currículo y hacia dónde es necesario transitar.

Sobre los investigadores, estos pertenecen a distintas universidades en el estado de Chihuahua, como son la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y el Centro de Investigación y Docencia.

Respecto a la difusión de sus trabajos, tres de los estudios fueron publicados en *IE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* y uno más se publicó en la *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* del COMIE del año 2015.

En la metodología, dos de los estudios fueron de corte cuantitativo, utilizando encuestas para el levantamiento de datos; los otros dos, con un enfoque cualitativo, a través del análisis de textos y un estudio de caso. Los participantes fueron profesores y estudiantes de primaria, secundaria y dos de nivel superior.

Se observa un posicionamiento técnico de los investigadores en cuanto al tipo de conocimiento a producir, pues los objetivos que plantean refieren, uno de ellos, conocer el estado del conocimiento que guardaba en ese momento la investigación curricular en la línea de la gestión educativa, mientras que otros dos analizan la opinión de docentes y estudiantes respecto a categorías o variables relacionadas con el currículo y el modelo educativo vigente. Solo una de las investigaciones estudia las prácticas docentes desde una perspectiva transformadora, al sustentarse en una didáctica que permite al estudiantado la validación del conocimiento matemático, dejando de lado el aprendizaje mecánico y carente de un sentido significativo.

En relación con el sustento teórico, las investigaciones se sustentan en los planteamientos que hacen los modelos educativos vigentes en ese momento y presentan una concepción del currículo desde una perspectiva tradicional, institucionalizada y enfatizando la importancia de los aprendizajes establecidos en los planes de estudio, sin embargo, también resaltan la influencia del contexto y de los intereses de los estudiantes como factores que se deben considerar en el diseño curricular para mejorar la calidad educativa. Se hace mención de la importancia que otorgan los participantes de los cuatro estudios a la acumulación de información, la cual, en reflexión de los autores, no se convierte en conocimiento útil para los estudiantes y no es una estrategia pedagógica que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior permite dar cuenta de que los investigadores, aún cuando sustentan sus estudios en el modelo por competencias, en la propuesta curricular 2011 y en la necesidad de que los estudiantes se apropien de los conocimientos establecidos en los planes de estudio, también reflexionan sobre la urgencia de promover un currículo que responda a las particularidades, intereses y contextos de profesores y alumnos.

Etapa interpretativa

Ante una ausencia de interdisciplinariedad en el diseño curricular

Un estudio titulado “La gestión y su relación con el currículo en un estado del conocimiento”, por Gutiérrez (2012), tuvo como propósito conocer el estado del conocimiento de la investigación curricular en la línea de gestión educativa en las instituciones educativas del estado de Chihuahua. El estudio, de tipo cualitativo, hizo una revisión de las investigaciones que se habían hecho en los años recientes en esta línea y se analizaron en cuanto a fundamentos teóricos, enfoques metodológicos y hallazgos.

La gestión tradicionalmente es vista como un proceso de administración cuya responsabilidad recae en las autoridades y su función es planear y ejecutar un plan; en cambio la gestión, desde una visión humanista que propone la autora, es participativa y compartida, en la cual todos los integrantes de la comunidad escolar hacen sinergia y la organización se sustenta en el consenso, con el propósito principal de elevar la calidad educativa.

Además de la autora de este trabajo, hay coincidencia con otros investigadores sobre esta idea de concebir a la gestión desde una visión humanista, por ejemplo, Quezada (2002) afirma que la gestión es un campo emergente que se debe considerar en el diseño curricular para la formación inicial de profesores y en la formación del profesor en servicio ya que, al considerarse un proceso que involucra a todos, no solo a autoridades y directivos, se deben vincular las funciones institucionales, entre ellas la docencia, con los distintos programas y proyectos que apoyen la transformación de los centros escolares.

Asimismo, otros autores como Segura y Moreno (2002) mencionan que las prácticas gestivas se han tornado individualistas por el deterioro de las relaciones interpersonales, la insuficiencia de recursos humanos y materiales, la falta de actualización del personal docente en cuanto a planificación y organización institucional y la falta de evaluación institucional sistemática.

Por otro lado, se observa en los resultados de Gutiérrez (2012) que los trabajos realizados en esta disciplina de gestión educativa tienen poca vinculación con otras, es decir, los estudios no vinculan a la gestión con otras áreas como el currículo, tal como dice Morin (2001, p. 115), limitan a cada disciplina, en este caso la gestión educativa, “como una categoría que organiza una especialidad autónoma, con un lenguaje y teorías propias, priorizando la función administrativa de las autoridades y las políticas educativas sin reflejar un trabajo integral”.

Al respecto, la autora cuyo trabajo se analiza coincide con Torres (1994), quien resalta la importancia de romper esas fronteras y avanzar hacia modelos más flexibles y abiertos que pongan en contacto e intercambio las distintas disciplinas, lo que se ha llamado *interdisciplinarietà*.

Sobre la interdisciplinarietà, se consulta a Pérez y Setién (2008) para complementar algunas ideas del estudio de Gutiérrez, estos afirman que el desarrollo científico actual no concibe explicar fenómenos o problemas sociales desde una sola interpretación, sin la interacción de las disciplinas afines. Además, continuando con Pérez y Setién, la humanidad por sí misma se ha unido a estos procesos de interdependencia entre la naturaleza y el hombre, entre lo nacional y lo mundial, entre lo local y lo global, entre lo político, lo social y lo económico, dejando ver con claridad que no se puede parcializar, separar, permanecer independiente a lo que ocurre en un tiempo y espacio (físico-digital) compartido, como es el caso de las disciplinas, existen gracias a elementos de otras, puesto que no ha sido posible explicar o comprender la realidad desde una sola perspectiva.

Por otro lado, el Consejo Técnico Consultivo (CTC), aún cuando aporta beneficios en lo pedagógico, deja de lado asuntos sociales y, desde la percepción de los docentes, se ven temas aislados e inconclusos y pocas veces se logran acuerdos que impacten en la calidad educativa. Además, no se mantiene una periodicidad ni hay estrategias definidas para la mejora de la práctica docente y la organización escolar. En esto se ve también cómo ver las partes por separado deja huecos en la comprensión de cualquier situación, en este caso, algo tan particular como el desarrollo de una institución (Gutiérrez, 2012).

La autora encuentra que no existe investigación sistemática que establezca categorías y conceptos que fundamenten la relación gestión educativa-currículo, solo se hace mención de la importancia del trabajo colegiado para mejorar el trabajo administrativo y académico.

De lo anterior se concluye que tanto las disciplinas vistas y estudiadas de manera aislada o fragmentada como la propia gestión escolar sin articulación ni sistematicidad entre el trabajo de los involucrados dejan vacíos que imposibilitan diseñar e implementar un currículo que verdaderamente atienda el formalismo de la educación y, al mismo tiempo, permita la construcción de saberes y competencias que den respuesta a necesidades propias de la vida cotidiana.

Las reformas curriculares como discursos y no como realidades

Las distintas reformas educativas intentan dar respuesta no solo a ordenamientos políticos establecidos por el Estado, también responden a las tendencias e instancias internacionales que, en la mayoría de las ocasiones, distan de las necesidades que enfrentan sus propios actores (maestros y alumnos). Para las autoridades, un decreto de reforma se considera suficiente para cambiar situaciones escolares, pero estos cambios implican más que una normativa o mandato, requieren de la internalización, apropiación y convencimiento por parte de sus principales participantes. Este es un proceso complejo y necesita de periodos de tiempo considerables y espacios de socialización que permitan una construcción colectiva de la identidad y la internalización de los objetivos que cada reforma intenta alcanzar. Lo anterior es el ideal, sin embargo, en la realidad, no se da ni el tiempo ni el espacio para el aprendizaje y la construcción significativa y colectiva.

Al respecto, un estudio titulado “La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la planeación, desarrollo, materiales y evaluación por competencias”, por Armendáriz, Ruiz y Alarcón (2014), tuvo como propósito conocer la opinión de los docentes, directivos, estudiantes, ATPs y supervisores de educación primaria acerca de los efectos que produce la orientación pedagógica de la reforma en la práctica docente y en la calidad de la educación; para ello se aplicaron cuestionarios autoadministrables a una muestra representativa a través de un procedimiento aleatorio, de 150 escuelas primarias, 1,112 docentes frente a grupo, 169 directivos, 106 asesores técnico pedagógicos (ATP), 69 supervisores y 1,467 estudiantes de quinto y sexto grados, en los municipios de Juárez, Villa Ahumada y Chihuahua.

Se indagó sobre aspectos relacionados con la experiencia e historia personal y profesional, la infraestructura escolar, la interrelación con otros sujetos dentro de la escuela, las condiciones laborales, la gestión y los acuerdos que se toman, su formación inicial y continua, aspectos relacionados directamente con el currículo, entre otros aspectos presentes en la implementación de la reforma educativa.

Al analizar otros documentos que amplíen las ideas de Armendáriz, Ruiz y Alarcón (2014), se encuentra lo que dice la SEP (2009), si bien la reforma educativa tiene como objetivo primordial la mejora de la formación docente, así como la actualización de los programas de estudio, la mejora de la gestión escolar y el equipamiento tecnológico, en este sentido, dentro del marco de su implementación está la incorporación del enfoque por competencias, que pretende una formación integral para la vida y el desarrollo humano de los estudiantes.

Otra autora con quien coinciden Armendáriz, Ruiz y Alarcón es Ruiz (2001), al afirmar que ante estos cambios en los procesos educativos se deben considerar los diferentes elementos que influyen en su puesta en marcha, como son las acciones de los docentes, los comportamientos de los alumnos, las formas de interacción, la relación entre lo que ocurre en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular, entre otros factores. Lo anterior, a su vez, va a depender de la concepción que los actores educativos como profesores, alumnos y directivos han construido sobre el currículo y su implementación.

Considerando lo anterior, los investigadores encuentran una marcada asimilación de los elementos pedagógicos planteados en la reforma, pero en su percepción aparecen como los más significativos primeramente los que son la razón central de su trabajo cotidiano: 1) promover los aprendizajes esperados, 2) poner énfasis en el desarrollo de competencias, 3) planificar para generar ambientes de aprendizaje y evaluar para aprender.

Al analizar los resultados y conclusiones a las que llegan Armendáriz, Ruiz y Alarcón (2012) se hace notar una interpretación del currículo desde la perspectiva tradicional que sigue vigente y que, de alguna manera, ha sido internalizada por los profesores al considerarlo, en palabras de Krishnan (2009), institucionalizado y que se distingue por tener un bagaje de conocimientos especializados sobre ese objeto de estudio, con su propio lenguaje, conceptos que lo organizan y métodos establecidos. No se observa una reflexión sobre la naturaleza de lo que se aprende ni una actitud frente al conocimiento, sigue siendo prioridad adquirir los aprendizajes que cada plan de estudios determina.

En ideas similares, se revisó una investigación realizada por Peña (2016) a la que nombró “Los intereses de los estudiantes en el currículo de secundarias generales federales y estatales del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua”, con el objetivo de analizar la relación entre los intereses de los alumnos y el currículo de la secundaria general. Este estudio se realizó tomando una muestra de cuatro secundarias del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua; a los alumnos se les cuestionó a

cerca de sus intereses, para luego hacer la contrastación con la literatura especializada. El estudio fue de corte cuantitativo y se utilizó una encuesta como instrumento, así como el análisis del currículo en secundarias.

Complementando lo anterior, se revisan otros documentos que complementan lo que dice Peña (2016). Por ejemplo, Gimeno (2010) menciona que el currículo en la educación secundaria se ha centrado en la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las matemáticas y el español, tomando como bandera el conocimiento científico. También se encontró coincidencia con lo que dicen Miranda y Reynoso (2006), que encontraron que en los resultados de pruebas estandarizadas como PISA, EXCALE y ENLACE los egresados de secundaria no adquieren las competencias que dicho nivel pretende desarrollar.

Otros estudios que coinciden con Peña mencionan que entre las causas de estos bajos resultados está la sobrecarga de temas en los planes de estudio y las asignaturas, las excesivas actividades extracurriculares no ligadas a prioridades curriculares, la poca vinculación entre los contenidos y las funciones psicológicas de los adolescentes, entre otras (Erausquin, 2010, citada en Peña, 2016). Lo contrario a esto, tal como han propuesto los postulados de la psicología humanista, la educación debe centrarse no en qué se enseña si no en quién aprende, no es perfeccionar las tareas de la escuela sino preparar para la vida; la escuela no debe privar de las oportunidades para desenvolverse, sino preparar para la acción independiente que le lleve a desenvolverse en una diversidad de aspiraciones y talentos (Pestalozzi, 1976, citado en Stramiello, 2005). La humanidad debe estar preparada para el cambio, para los desafíos, con espíritu crítico y con capacidad de interrelación con quienes son y piensan diferente (Hopenhayn y Ottone, 2000).

Peña (2016) hace una crítica a los planes de estudio y la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, al considerar que no es compatible con los intereses ni con las particularidades que caracterizan a los adolescentes. Esto se observa entre los resultados que Peña encontró: los intereses de los alumnos están más inclinados hacia las disciplinas artísticas, deportivas, tecnológicas y morales. Asimismo, los alumnos prefieren espacios, tiempos e infraestructura que les permitan convivir más tiempo, en un horario que les permita estar despiertos, para atender con compromiso y pasión las actividades que desarrollen todas sus capacidades y no preferentemente las capacidades lógicas, racionales, analíticas, propias del hemisferio cerebral izquierdo.

Lo anterior viene a contraponerse a lo que el currículo de la educación secundaria desde 1974 hasta la fecha le ha dado relevancia: al conocimiento científico (ciencias naturales, ciencias sociales, español y matemáticas), dedicándole la mayor parte del tiempo, espacios e infraestructura, restando importancia a las materias deportivas, artísticas, tecnológicas y morales.

Finalmente, del análisis de los diferentes autores mencionados se puede concluir que el currículo sigue prestando más atención a las disciplinas tradicionales, buscando

dotar a los estudiantes de conocimientos académicos de tipo científico y priorizando las materias básicas de la malla curricular, sin considerar los intereses y contextos de los alumnos. Se trabaja en las aulas los contenidos de manera rígida a fin de cumplir los objetivos de los planes de estudio, aunque estos lleguen a ser poco significativos para los estudiantes e incluso para los mismos docentes.

El conocimiento visto como un proceso y no como un resultado

Si bien el currículo se ha organizado tradicionalmente en torno a las asignaturas y los objetivos de cada una, sin embargo, otra forma de organizarse tiene que ver con la que comparte conocimiento de diferentes disciplinas en común o que tienen un objeto de estudio similar, en la que llegan a vincularse temas o metodologías para explicar un fenómeno. Una tercera forma es el resultado de la integración de diferentes disciplinas a fin de comprender o solucionar problemas que requieren de varios campos del conocimiento (Torres, 1994, citado en Ingver, 2009).

Esta ruptura de fronteras entre disciplinas permite modelos de sociedad más flexibles que enriquecen las perspectivas de análisis de una realidad dada. Los alumnos con una educación interdisciplinar logran enfrentarse a problemas haciendo uso de todos los elementos a su alcance, con mayor conciencia y conocimiento de las causas y efectos, complejizando la realidad, y no solo abordarla desde la formalidad académica, sino desde la misma cotidianidad que enfrentan en el día a día.

Implementar una didáctica desde la interdisciplinariedad implica promover en los estudiantes procesos metacognitivos que los lleven a significar y utilizar el conocimiento más allá de las exigencias académicas, que trascienda a la vida del estudiante en los diferentes contextos en que se desenvuelve; como es el caso de las matemáticas, una asignatura cuya enseñanza se ha limitado a las ciencias exactas, a la resolución de problemas alejados de la realidad de los estudiantes, utilizando técnicas basadas en las instrucciones mecánicas que llevan a un producto, el cual va ser considerado correcto o incorrecto.

Al respecto, González y Aguayo (2015) llevaron a cabo un estudio titulado “La validación del conocimiento matemático. Una mirada a las prácticas de los profesores noveles”, con el propósito de conocer los sentidos y formas de adaptación que la validación del conocimiento matemático adquiere en las prácticas de los profesores noveles. Para ello se utilizó el estudio de caso, mediante la grabación en video de catorce clases de matemáticas que corresponden a catorce profesores noveles del estado de Chihuahua, posteriormente se transcribieron en registros que se sistematizaron a través del análisis recursivo de Erikson (2004), que consiste en la identificación de episodios de clase y de factores y acciones recurrentes que luego se interpretan a la luz de los conceptos teóricos.

El autor diferencia entre las situaciones no didácticas, didácticas y a-didácticas, refiriendo a las primeras como aquellas que no tienen un propósito explícito ni se

han organizado para permitir un aprendizaje; la situación didáctica, por otro lado, se construye con un propósito y contenidos establecidos, se desarrolla en una clase a través de un contrato pedagógico en el cual docente y alumno asumen obligaciones implícitas frente al saber; sobre la situación a-didáctica, complementando la propuesta de González y Aguayo (2015), Brousseau (2007) dice que la presencia de situaciones a-didácticas permiten al alumno utilizar el conocimiento en situaciones fuera del contexto del aula y sin necesidad de una indicación o instrucción intencional. En este sentido, la validación coexiste en las situaciones a-didácticas como parte de la comunicación del saber, el alumno es capaz de organizar y enunciar demostraciones y construir teorías o enunciados de referencia para convencer a los demás, debatir o defender su punto. No es solo afirmar algo, sino sostener su opinión o presentar una demostración.

En este tenor, son pocos los profesores que promueven la validación del conocimiento matemático, tal como encontraron González y Aguayo (2015) en sus hallazgos y en los de otros. Opuesto a esto, el docente ha asumido que la validación es meramente la reproducción formal de un proceso y el resultado correcto del mismo, lo que el autor nombra “validación artificial” y “reproducción formal”. Este fenómeno no solo se observa en esta asignatura, es común valorar positivamente la reproducción de un conocimiento académico y formal, independientemente de la materia o curso, y más si ha sido estipulado un contrato entre profesor y alumnos, en el cual ambos tienen claro qué, cómo y cuándo se debe aprender un tema.

Al respecto, en esta investigación el autor señala que la mayoría de los profesores observados tienen dificultades didácticas para la implementación de acciones para que sus alumnos, luego de resolver problemas, procedan a la validación de procedimientos y resultados. Al contrario, los profesores por lo general gestionan contratos didácticos de reproducción formal y de condicionamiento, dejando una visión sesgada sobre el enfoque didáctico que coloca como parte importante de todo proceso didáctico a las situaciones de validación.

Este estudio permite ver con claridad una implementación del currículo que deja fuera la capacidad de argumentar y justificar los saberes que adquieren los estudiantes, incluso se puede decir que resulta un aprendizaje mecánico de las matemáticas, en el que lo que importa es llegar a un resultado sin detenerse a reflexionar en el proceso, y sin una intencionalidad del mismo estudiante por comprenderlo y ponerlo en uso.

Finalmente, del análisis anterior se concluye que construir conocimiento a partir de la relación entre disciplinas exige también una manera de enseñar diferente. La didáctica juega un papel importante pues va a guiar cómo llegar a ese conocimiento considerando las diversas posturas teóricas y metodológicas que aportan estas disciplinas a un mismo propósito, lo que además de enriquecer y complejizar el objeto de estudio también favorece el pensamiento crítico y dota de elementos que permiten a los estudiantes argumentar lo que aprenden y no solo reproducirlo.

Agenda pendiente

El análisis de los diferentes estudios que aquí se presentan demuestra que las disciplinas relacionadas con las ciencias exactas y el aprendizaje de la lengua siguen siendo las más importantes tanto para maestros, alumnos y sociedad en general. Al respecto se observa que aún domina el modelo lineal disciplinar y, en algunos casos, un conjunto de disciplinas yuxtapuestas, pero de forma arbitraria en la mayoría de las ocasiones. Sigue siendo el principal requisito el dominio de cada asignatura para pasar al siguiente nivel escolar, convirtiéndose en la verdadera y única meta educativa. Los contenidos están aislados y no permiten responder a los intereses y necesidades del alumnado, tampoco favorecen el vínculo entre el conocimiento académico y el conocimiento social, siendo este vínculo la oportunidad más generosa de moverse en situaciones del día a día y resolver problemas cotidianos.

Se hace necesario entonces considerar las nuevas condiciones y necesidades del siglo XXI, en las que los recursos tecnológicos, las sociedades globales y la diversidad con que llegan los estudiantes requieren de un diseño curricular flexible, abierto y descentralizado, basado en un paradigma sociocognitivo desde la perspectiva de aprender a aprender, no solo los contenidos académicos, también un aprendizaje para la vida.

Finalmente, y contrario a lo que los estudios analizados han desarrollado, se propone una perspectiva integradora del currículo, que exprese las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, sin dejar de lado el progreso de la ciencia y la tecnología y que considere la cultura social y no solo la institucional al momento de definir qué, cómo, cuándo y para qué educar. Para lo anterior, es importante conocer, desde las experiencias y percepciones de profesores y estudiantes, lo que ocurre en las aulas al momento de llevar a la práctica un plan de estudios, a fin de valorar si hay coincidencia entre la realidad y la teoría expuesta en las reformas educativas y hacer los cambios necesarios para que verdaderamente se formen sujetos que respondan a las exigencias de la sociedad actual.

Corpus revisados

- Armendáriz, H., Ruiz, S., y Alarcón, D. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la planeación, desarrollo, materiales y evaluación por competencias. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, (2)1, 27-36. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/439>
- González, N., y Aguayo, L. (2015). *La validación del conocimiento matemático. Una mirada a las prácticas de los profesores noveles* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Gutiérrez, O. (2012). La gestión y su relación con el currículo en un estado del conocimiento. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, (1)1, 141-147. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/486>
- Peña, A. (2016). Los intereses de los estudiantes en el currículum de secundarias generales federales y estatales del municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 319-325. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/225>

Referencias

- Bazerman, C., y Prior, P. (2005). Participating in emergent socialiterate worlds. Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research* (2a. ed.). Hampton Press.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (trad. Dilma Fregona). Libros del Zorzal.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Fonseca, J., y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Virtual*, 6(3), 83-112.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique.
- Hopenhayn, M., y Ottone, E. (2000). *El gran eslabón*. FCE.
- Ingver, C. (2009). Currículo disciplinar e interdisciplinar: una balanza difícil de equilibrar. *Actas Odontológicas*, 4(1), 80-88.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate* [NCRM Working Paper Series 03/09]. ESRC National Centre for Research Methods.
- Miranda, F., y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Pérez, N., y Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed*, 18(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003&lng=es&tlng=es
- Quezada, B. (2002). *Estado del arte de la gestión escolar* [Ponencia]. Red Nacional de Gestión Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, E. (2001). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, una orientación cualitativa* (pp. 19-26). Cuadernos del CESU.
- Segura, L., y Moreno, C. (2002). *Estado del arte de la gestión escolar* [Ponencia]. Red Nacional de Gestión Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP (2009). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Stramiello, C. (2005). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(ext. 8). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1031Stramiello.PDF>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (2a. ed.). Morata.

Subárea 5. Significados y resignificados educativos sobre el currículo

S5

Introducción

Esta subárea del estado de conocimiento sobre el campo del currículo abarca un número de procesos y acciones que ocurren en el contexto escolar con la intervención de sus actores, pudiendo incorporarse estudios que versan sobre modelos curriculares, propuestas y tendencias, aunado a la forma en que se suscita la práctica y acción ejercida en los modelos educativos producto de las políticas educativas.

Los estudios analizados se relacionan con las tecnologías de la información y la comunicación utilizadas para los procesos de enseñanza e innovaciones didácticas y materiales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje al interior de la matemática como disciplina en específico; estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos para acceder al dominio de los contenidos curriculares y la fuerte influencia del maestro en el proceso curricular como potencial mediador entre estudiante, y currículo formal. Además, la evaluación y valoración de los aprendizajes, evaluación del maestro y del mismo programa, así como estudios sobre la planificación metodológica didáctica.

Esta perspectiva pone al currículo como la posibilidad de ser un nexo entre la práctica y la teoría, ir más allá de un *deber ser* establecido, para enmarcarse en el análisis y evaluación de los productos obtenidos; como dice Casarini, “las intenciones curriculares y el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente [...] los fines no son percibidos como resultados sino como guías del aprendizaje y la enseñanza” (Casarini, 1999, p. 22).

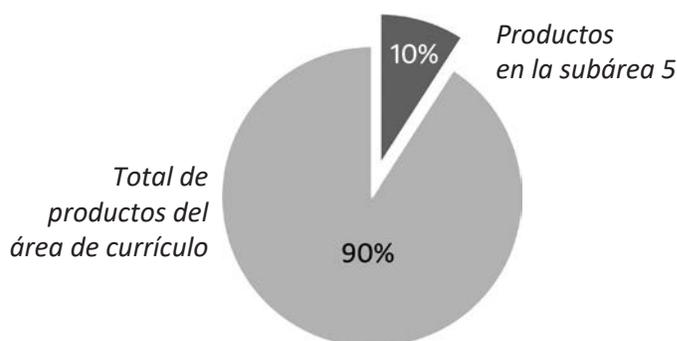
De manera similar, Grundy (1991) lo ha postulado como el sustento teórico con base en la ciencia como la acción histórica y hermenéutica para la comprensión e interacción desde la misma práctica. Explicándose así:

El saber que orienta esta acción es subjetivo, no objetivo. Esto es lo que quiere decir Habermas cuando manifiesta: «el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación». Aunque ese conocimiento es subjetivo, no tiene por qué ser arbitrario. La confianza en una interpretación depende del acuerdo con los demás respecto a su racionalidad; de ahí la indicación de Habermas, la necesidad de acuerdo entre «dos sujetos agentes, al menos». Por eso es importante la idea de consenso para la interpretación del significado [Grundy, 1991, p. 32].

Etapa descriptiva

El trabajo descriptivo hace mención de documentos producidos en Chihuahua, presentes en la Figura 16. La producción revisada en esta subárea conforma el 10% del total de trabajos del área, que consiste en 11 documentos referidos a significados y resignificados educativos sobre el currículo, con objetos de conocimiento como: la dimensión de prácticas del profesorado, prácticas pedagógicas con indicadores entre cognitivismo y constructivismo.

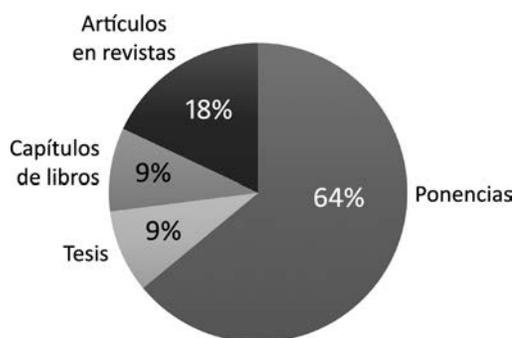
Figura 16
Subárea 5. Significados y resignificados educativos sobre el currículo



Fuente: Elaboración propia.

Las temáticas exhiben en primer orden: las funciones docentes, la acción del Consejo Técnico y la organización de las escuelas multigrado; en segundo punto: el currículo modelo de formación y acción para la formación del profesional de la educación con los saberes docentes; en tercer ámbito: la evaluación en la docencia, se insertan prácticas comparativas y evaluativas en ejercicios para el aprendizaje. Este bloque de producciones se constituye de 11 documentos, aparecen siete ponencias de investigación, un capítulo de libro con producción en procesos de modelación de la formación docente, dos artículos de revistas indizadas y una tesis de doctorado (Figura 17).

Figura 17
Producción revisada en la subárea



Fuente: Elaboración propia.

La producción de esta subárea se ha originado en instituciones de educación superior (IES) que forman docentes o se vinculan a los procesos de formación de profesionales de la educación: el Centro de Investigación y Docencia (CID), la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Participan 24 investigadoras/es, 12 mujeres y 12 varones; en cinco de las producciones participan tres integrantes, en cuatro documentos la participación es de dos miembros y las investigaciones restantes han sido elaboradas por un solo investigador, razón fundamentada en los diversos Cuerpos Académicos formados al interior de las IES, como productores de conocimiento.

Estos datos permiten reflexionar sobre el porcentaje de producción referente a ponencias de congresos de investigación dentro y fuera de la entidad federativa con más de la mitad de producción, en comparación con menos de la quinta parte en la producción de artículos científicos para revistas arbitradas e indizadas, solo el 9% se ubica en capítulo de libro y tesis de doctorado.

El análisis se posiciona con base en la práctica pedagógica, así como las acciones desarrolladas por el profesorado para generar procesos de enseñanza-aprendizaje, tomándose en consideración elementos como contenidos, formación profesional, contexto de vida personal propio del docente y del alumnado, contexto social donde se desarrolla la práctica docente, la individualidad de cada uno de las y los alumnos.

Todo aquello que conduce al docente a generar acciones a desarrollar e integrar en la planeación de clases, de donde emanan supuestos teóricos y pedagógicos para dirigir el proceso de apropiación de conocimiento que en la escuela es traducido como proceso de enseñanza-aprendizaje, ejercicio que destaca argumentos teóricos-prácticos de Parsons (citado en Lúquez et al., 2002, p. 46):

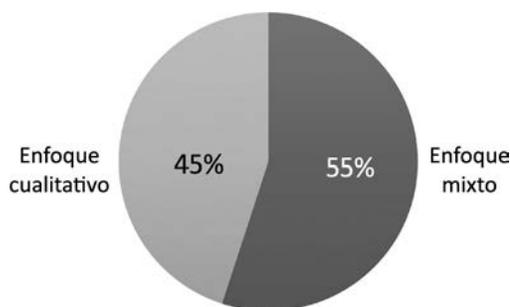
Puede concebirse la acción como la modificación intencional de una realidad dada, sobre las bases de un conjunto de fines, valores, creencias y medios, en el marco de una situación analizable según factores personales, sociales y culturales; la cual se encuentra constituida por: a) Un actor o sujeto de la acción; b) Un objeto de acción o una realidad sujeta a modificación; c) Una situación de acción; d) Unas intenciones de acción, asociadas a metas; fines o realidades deseadas, consideradas como convenientes; e) Unos medios de acción o secuencia operativa o conjunto de recursos estratégicos, que el actor adopta para modificar el objeto de la acción en la realidad, el cual ha sido definido según las intenciones.

En este sentido, Gimeno (1988) define la práctica pedagógica como aquella actividad educativa desarrollada por el profesorado y el alumnado, circunscrita a la escuela; no obstante, la función social de la escuela implica que la práctica pedagógica sale de ese marco para constituirse en un bien cultural de la comunidad. La práctica pedagógica es el canal por medio del cual se concreta la propuesta curricular condicionada por marcos institucionales, “organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes” (p. 241).

La reflexión desarrollada ha permitido precisar la elaboración de objetos de conocimiento contruidos en el espacio de currículo, con base en los intereses y los posicionamientos de cada una de los participantes que concretan la investigación, como generador de acción social educativa en constante evolución.

Asimismo se visualiza en la Figura 18 que el 55% por ciento de la investigación en esta subárea se desarrolló con un enfoque mixto y el 45% cualitativo.

Figura 18
Enfoque de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Además en la Figura 18 se observa que predomina el enfoque mixto en la investigación dentro de esta subárea. Siete trabajos de esta producción investigativa se ubican en el nivel superior de educación, los cuatro restantes se localizan en el nivel básico, con referencia al trabajo en el aula o con los docentes y las escuelas en educación básica, que permite atisbar acerca de los sitios a donde se acude a realizar la indagación y producción de los objetos de investigación, conocimiento que se erige como piso argumentativo para el área del currículo.

Etapa interpretativa

El análisis, la reflexión y la síntesis de este producto del estado de conocimiento de la investigación en esta subárea se ubica a partir del *análisis de contenido*, con base en las aportaciones de Díaz (2018) para la constitución de categorías durante el proceso de la indagación, mismas que integran los referentes conceptuales de quien investiga. Esta búsqueda de aquello que se encuentra en el discurso se convierte en lógica pensante que no se encuentra a simple vista, sino que se desarrolla a través de simbología expresada y sostenida por el autor, lógica que promueve la generación o concreción de nuevos significados e inferencias, reflexiones e interpretaciones.

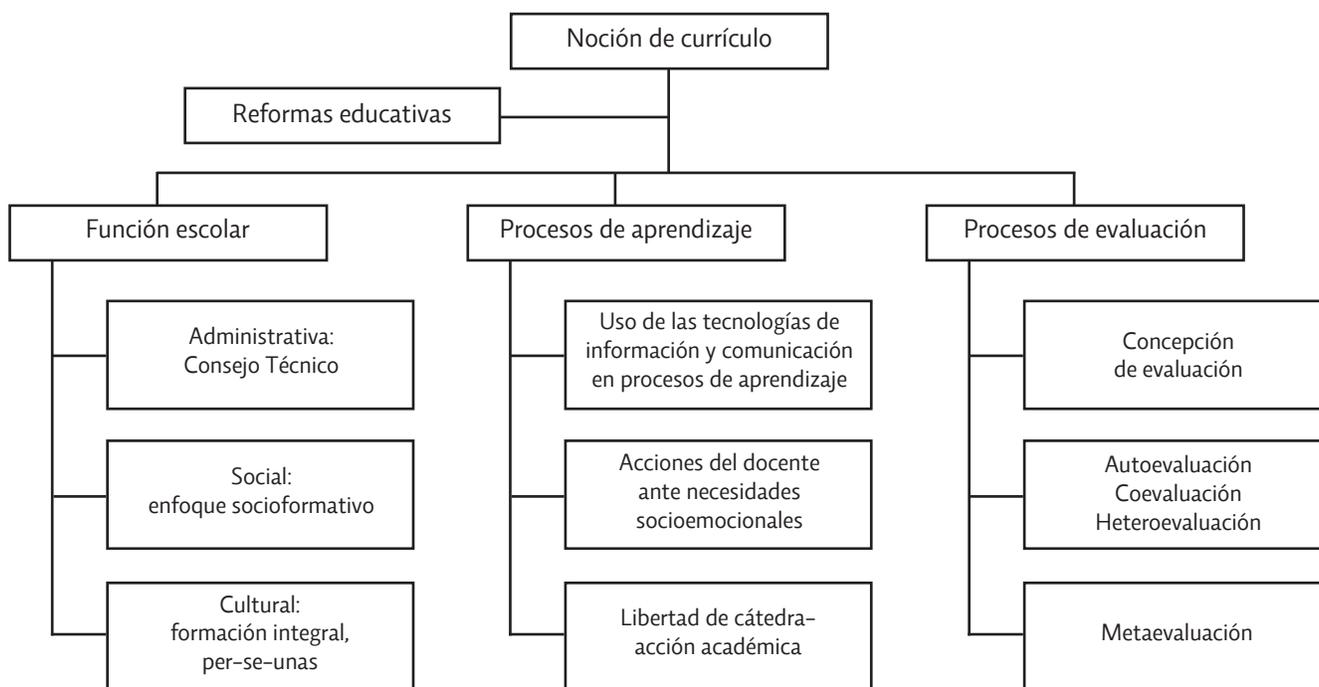
Los planos en que la razón de ser de los diversos objetos de investigación transformados en objetos de conocimiento se distribuye, detalla los intereses e intencionalidades de cada investigador/a con respecto al currículo, así como a sus perspectivas teóricas, posicionamientos ante la formación profesional docente, la búsqueda y construcción de conocimiento encaminado al currículo; de igual manera, el modo y la forma en que se genera la investigación en Chihuahua, México. Esta visión trans-

formativa de la realidad, de la concepción del currículo y de la explicación refleja la síntesis realizada en la producción del estado del conocimiento del currículo.

En la producción de esta subárea, de cómo se concibe significar y resignificar la visión curricular, se encuentra como una actividad del docente en su cotidianidad, que le posibilita develar formas de realizar investigación, con ello se ubica una versión de la realidad simplificada, unilateral, mediática, con intereses ajenos al hecho educativo en el desarrollo de las investigaciones; esta concepción privilegia la separación de objetos para el desarrollo metodológico ante el conocimiento de cualquier fenómeno, con un solo método o camino para la búsqueda de conocimiento.

La Figura 19 evidencia el organigrama en la producción, análisis y reflexión de categorías y conceptos promovidos al interior de esta subárea.

Figura 19
Producción de temáticas y categorías de la subárea



Fuente: Elaboración propia.

Para Grundy (1991), el término “currículo” se conceptualiza de forma complementaria a la actividad concreta del acto educativo vinculado a la situación contextual vivida, aunado con la acción de la cultura. El desarrollo curricular y la implementación del mismo se promueve y coexiste en lo realizado por el ser humano mediante su actividad concreta; en este caso, la práctica educativa. Esta práctica educativa se configura analizando lo real, con base en la visión de la ciencia, sin direccionalidad metodológica establecida o prefijada.

Cinco de los trabajos concuerdan con el pensamiento científico positivista como visión verificadora de lo real, entre ellos aparecen los de Coronel y Rey (2016), Ro-

dríguez y Valenzuela (2013), Estrada (2013), Maldonado, Rodríguez y Rey (2017) y Parra, Guzmán y Marín (2017).

El trabajo de las funciones en la escuela multigrado desarrollado con enfoque mixto (Coronel y Rey, 2016) es una ponencia de investigación que visualiza el área administrativa, social-cultural y de trabajo comunitario, como investigación posicionada bajo el paradigma positivista de la ciencia con un enfoque de metodología mixta, en cuyo desarrollo metodológico participan 454 escuelas y 878 profesores; esencialmente, lo pretendido es acercarse al rol que desempeña el profesor en el día a día, en su cotidianidad, busca el conocimiento y entendimiento de lo que se realiza, para ubicar si pertenece al ámbito escolar o trasciende a los procesos sociales y culturales de la comunidad en la que se encuentra arraigada/o.

De igual manera, en la ponencia del estudio comparativo del aprovechamiento escolar entre el grupo que utiliza el *software* JClick (Rodríguez y Valenzuela, 2013), se presenta como herramienta de apoyo en el aprendizaje de las matemáticas al compararse con otro grupo que no lo utiliza, circunscribe la búsqueda de pruebas para determinar estadísticamente diferencias existentes a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación a implementarse en espacios de aula.

La investigación “Funcionamiento del Consejo Técnico: su tipología y relación con la eficacia escolar” (Estrada, 2013) pretende el análisis de la tarea docente para una mejora continua que dé cuenta de la organización, integración, percepción, mejora y trabajo del Consejo Técnico, para compartirse dicha experiencia en la búsqueda de mejoras al interior de la práctica docente; participan 48 Consejos Técnicos en 114 escuelas públicas, el enfoque de investigación es mixto, condición que lo orienta al posicionamiento explicativo y, hasta cierto punto, comprensivo del objeto en investigación, que orienta a una visión complementaria de la ciencia.

En el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica vivida en las escuelas multigrado, se analizan las concepciones del currículo y su puesta en práctica en la acción de la docencia, por ello, interesarse en el acto descriptivo para focalizar la manera en que se integra la noción del currículo al interior de la práctica educativa por parte de los profesores, con el enfoque de investigación mixta, trasciende a la visión explicativa y reguladora de la ciencia, perspectiva con base en la complementariedad del posicionamiento descriptivo hacia una comprensión del objeto investigado. La captura de información da cuenta de 58 el total de 67 municipios en el estado de Chihuahua, condición que potencia la investigación con 601 participantes de 878, consolidándose la versión del currículo en la estructura organizada del conocimiento, experiencias de aprendizaje, sistema tecnológico de producción y como proyecto global.

La intencionalidad de mostrar el proceso de evaluación de la docencia desarrollada en la Universidad Autónoma de Chihuahua –UACH– posibilita la sistematización de la evaluación a través de variables destinadas a estudiantes, maestros y directivos, presentándose acuerdos y desacuerdos, aceptándose la forma en que se evalúa, aunque desconociéndose los resultados, y no existe retroalimentación respectiva, de ahí la importancia de valorar la evaluación en la docencia, concebida como sistema integral

de evaluación de la docencia, además, exigencia para el programa de estímulos al desempeño docente, aunada a rescatar los logros y áreas de oportunidad de implementar un enfoque socioformativo, con una visión metacognitiva de la evaluación, entre ellos la autovaloración, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación; con una aplicación a 379 académicos, cuyas evidencias utilizadas han promovido el proceso analítico de los datos.

En la versión del enfoque cualitativo de la investigación se ubica a seis trabajos de la producción en esta subárea, puntualizándose los siguientes objetos de investigación: Rubio y Torres (2013), Vergara, Jaramillo y Solano (2016), Parra, García y Alomía (2015), Parra, Guzmán y Marín (2017), Carrillo y Cortés (2017), Viramontes, Burrola y Gutiérrez (2017) y Armendáriz (2017).

De estos productos, Parra, García y Alomía (2015), Parra, Guzmán y Marín (2017) y Carrillo y Cortés (2017) precisan el modelo de educación diseñado para la significatividad en la formación con base en competencias, enfoque que conlleva los saberes del *conocer*, del *hacer* y del *ser* que orientan una toma de decisión por los profesionales de la salud para dicho diseño curricular, como organigrama que muestra la visión socioformativa, contribuyéndose en una formación integral de médicos *per-se-unas* (sic); lo que promueve entender que los médicos no son una copia fiel de la sociedad, sino que son seres pensantes y actuantes por sí mismos, capaces de tomar decisiones personales a partir de la interrelación con el contexto y los pacientes con quienes interactúan en su proceso formativo, volviéndose capaces de movilizar conocimientos necesarios para el emprendimiento con un razonamiento crítico y versión ética de su compromiso social.

Así, puede referenciarse la aportación de Grundy (1991), quien menciona que esta formación coexiste gracias a que el docente se constituye como miembro de la comunidad en la que interacciona, para la formación de los nuevos médicos, o bien, médicos en formación, puesto que se permite una promoción de libertades y acciones comprometidas para la concreción de una formación social y humana, capacidades que desarrollan una verdadera socio-formación.

Con base en lo anterior, puede analizarse que las perspectivas del docente tienen que ver con las posibilidades de formación y actualización, dado que sus experiencias, percepciones y creencias se conforman en grupo, con independencia del grado y nivel de educación básica, que han sido recuperadas a partir de vivencias personales, vivencias y comentarios realizados por los alumnos; producto de investigación obtenido con base en la versión comprensiva de la realidad, desde el enfoque comprensivo de la realidad, a partir del contexto, sus condiciones y la participación del maestro ante la actualización y superación académica, sugiriéndose el recurso de la acción para la autoformación. La evidencia se proporcionó por 132 maestros de diferentes niveles de educación básica en la ciudad de Chihuahua. Tal como Grundy (1991) argumenta al respecto de la praxis, vista desde la conjunción de la acción aparejada a la reflexión, esta, puesta en práctica a la par de la autoformación, con su propia acción detona una

producción comprensiva a la vez que crítica de lo real. Grundy dice: “La acción y la reflexión [...] se desarrolla en el mundo de la interacción social y cultural” (p. 160).

Con referencia al objeto de conocimiento construido sobre la comprensión de los saberes por parte de estudiantes en las escuelas Normales, se realiza un ejercicio de orden comprensivo e interpretativo acerca de las acciones implementadas durante la docencia por parte de los académicos en el tránsito de la formación profesional de las normalistas, al ubicar los saberes que permean en la práctica docente. El acto de aprender en la práctica permite transferir conocimiento hacia otros y diversos contextos que buscan armonizar entre lo sociocultural y lo económico. La investigación en mención se desarrolló con estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante su estancia en la escuela Normal.

Este último objeto de conocimiento dilucida sobre las implicaciones de poder ejercidas a través de la libertad de cátedra al interior de la actividad del docente, cómo son percibidos los involucrados, las relaciones experimentadas al interactuar en el aula, llámense relaciones políticas, de resistencia, intercambios de poder, entre otras. La metodología reside en la concepción interpretativa de la realidad, al tratar de realizar una discriminación de estrategias específicas en que se apoya la toma de información. Los participantes fueron docentes e informantes claves de los grupos de docencia.

Ante la versión crítica de la realidad, en el trabajo de Carrera, Lara y Madrigal (2018) se genera un capítulo de libro con base en la acción crítica del conocimiento. La investigación versa en el docente como actor destinado a la afectividad en el marco curricular de la educación básica en el nivel de secundaria; se ubica como estudio estadístico que proporciona niveles de deserción escolar a partir de las características que el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) ha aportado, los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) argumentan el rezago educativo que amerita un alto nivel de vulnerabilidad social en la entidad chihuahuense, repercutiendo en la concreción curricular, la reprobación y deserción escolar; además de indagar la importancia del apoyo del docente en el entramado socioemocional del/la estudiante.

Para Grundy (1991), es de observancia un currículo que emancipa a los agentes involucrados en el acto educativo, su intencionalidad de cambio y de transformación de lo real, desde la base del trabajo de investigación-acción implementándose con adolescentes y profesores en la escuela secundaria, buscándose exteriorizar lo que se vive ante lo deseable, lo situado en y desde el contexto, entendiéndose como acto que potencia cambios para la acción del docente ante demandas y necesidades de los estudiantes, cubriéndose desde este punto los contenidos del *currículo formal*, *currículo oficial*, para insertar la actividad docente más afectiva que cognitiva en el *currículo real*, cuestionándose el papel del docente en los procesos de duelo de los alumnos, para quienes dicha situación repercute en aislamiento con una vivencia total de sufrimiento, enfrentándose a la insensibilidad y vulnerabilidad social, económica y cultural ante la violencia que sobrepasa toda actividad del docente.

La apropiación de lo real desde el ser, conocer y hacer de la docencia

Como parte de la interpretación de los datos, surge la categoría referida a la apropiación de lo real desde el *ser*, *conocer* y *hacer* de la docencia. Los hallazgos permiten acercarse a la apropiación de lo real desde el ser, conocer y hacer de la docencia con una concepción del mundo y de la vida, una forma de operar el pensamiento y accionar por parte del investigador o de las y los investigadores con base en su posicionamiento epistemológico *ad hoc* al ejercicio de su formación en y para la investigación, o bien exclusivamente para la actividad docente. El profesional de la educación formado en escuelas Normales o en instituciones formadoras de docentes (IES) posee una concepción crítica del currículo en esencia al actuar a partir de la penetración y comprensión del hecho educativo, fenómeno social y cultural con base en la versión de un pensamiento totalizador, como acción de develar el *ser*, al contraste del ejercicio de cuestionamiento crítico y de la complejidad de mejoría diaria.

En el trabajo presentado sobre la investigación (Estrada, 2013) relativa al funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, e menciona que en ninguna escuela se organiza de forma similar ni se trabaja de manera parecida, aparecen formas dentro del “colectivo docente”, “grupo docente”, “red docente” y “comunidad docente”; además las condiciones socioeconómicas y su capital cultural son variados, según las prioridades establecidas por el colectivo escolar. De igual manera, está estrechamente relacionado con la cultura escolar y con el funcionamiento académico según los contextos sean o no favorables para trabajar intencionadamente hacia un fin orientado a sus propias actividades, luego entonces, funciona como órgano que regula el trabajo académico y colaborativo de forma democrática para un mejor fin o logro perseguido.

Chacón (2004) ha argumentado lo anterior, dependiendo del tipo de racionalidad con la que se instrumenta la acción curricular dentro del *sistema educativo nacional* (SEN) que instituye e institucionaliza la visión y acción del acto investigativo.

La racionalidad docente percibida oscila entre la descripción de la acción educativa, así como en la actividad que ha sido implementada y desarrollada al centro de la docencia ya instituida durante el transcurrir que está instituyéndose, en mejora de la tarea docente; empero un distanciamiento entre la crítica y la reflexión, postura analítica que aflora desde la cosmovisión de datos con gráficos e imágenes representativas de la situación y forma de vivir la docencia, la educación multigrado y el Consejo Técnico, la reforma curricular en diversos niveles, exposición de la evaluación y metaevaluación, en los procesos comunicativos entre actores del hecho de la educación, cambios curriculares en la docencia de educación básica y concepciones que sobre el currículo impactan en la actividad del docente.

El significado de la docencia y su intencionalidad se sitúan bajo la puntualización del aprendizaje al identificarse como sinónimo de conocimiento, atendándose a un reajuste y adaptación de las estrategias, además del uso del ensayo y el error como proceso de instrumentalización. Por ello, varias de las investigaciones se centran en

puntos como ámbitos del aprendizaje y modalidad de enseñanza, en forma reiterada, como símil del conocimiento. Así, puede ubicarse en el trabajo de Rodríguez y Valenzuela (2013), además del trayecto formativo, recursos didácticos, perfiles y actividades curriculares que postulan al acto educativo como parcelas de la realidad. Estos significados y resignificados de la docencia en los productos de investigación precisan una visión de la realidad educativa abarcativa con funciones de los aprendizajes en el área básica de matemáticas con un acto comparativo.

En el objeto presentado por Vergara, Jaramillo y Solano (2016) sobre la formación y perfiles desde los saberes docentes se destaca un análisis en la situación docente al transcurrir la escuela Normal con base en la formación e intención del currículo de cambio, al posicionarse en la visión sistémica y ecológica del proceso educativo. Se posiciona en primer sitio a los saberes docentes en un contexto de constante cambio, al retomarse aquellos referentes conceptuales de los docentes como punto de partida con base en la evolución y transformación pues se rescata el saber y conocimiento personal para su mayor utilidad posible, además de retomar los saberes y las prácticas reflexivas situadas en los docentes de las escuelas Normales como guías para la acción reflexiva del aprendizaje en los estudiantes.

Acercas del objeto de investigación de Viramontes, Burrola y Gutiérrez (2017) sobre la formación de los profesores en las escuelas Normales, aparece el tipo de formación docente y de la relación social y educativa presente en planes y programas para la formación de estos licenciados en educación, que fungen como docentes al posicionarse a partir de las condiciones contextuales y supuestos de enfoques y perspectivas en dichos procesos de formación en la docencia y para la docencia.

Se abordan estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje como procesos que manifiestan fortalezas y debilidades para los sujetos de actuación académica –docentes y estudiantes– al declararse trabajo en equipo con colaboración y autonomía entre estudiantes, procesos de análisis con nivel de complejidad o bien con dificultades para entendimiento del discurso de los académicos, entre otros temas.

Se aduce sobre el eje central de la formación en la docencia con desempeño en las aulas de escuelas en educación básica, donde presentan sus prácticas. Asimismo se identifican problemáticas sobre la comprensión de la evaluación de los aprendizajes y su implementación de forma colegiada, al dificultarse el entendimiento sobre el proceso de titulación.

Con referencia al documento de Coronel y Rey (2016) sobre las otras funciones docentes en la escuela multigrado, se precisa el rol que desempeñan los profesores al interior de las funciones, sobre todo las académicas en las escuelas multigrado para su conocimiento, así como la comprensión de estas tareas. Los profesores se enfrentan a contextos en que desarrollan su quehacer educativo cuando se visualizan las funciones a realizar como lo son las actividades administrativas, sociales y culturales, así como de trabajo comunitario. Ahí se vive una fuerte interacción con las personas de las localidades, pues son los padres de familia y familiares de los alumnos, generándose así mayor convivencia con la comunidad en su totalidad. Luego entonces, las funciones

no son solo funciones socio-culturales, funciones administrativas, funciones de trabajo comunitario y funciones pedagógicas extra-escolares, sino que todas ellas se viven con la acción misma del docente que realiza un trabajo extenuante en comunidades con educación primaria multigrado, que específicamente en Chihuahua asciende a un número cercano a 500 comunidades con un aproximado de 900 educadores.

El significado de la acción docente, un acercamiento a lo teórico

Al interior de la significatividad que otorga el docente a su acción y correspondientemente con el marco curricular en nivel básico, percatarse de la intención de los investigadores para dejar claro, sobre lo observado y reflexionado en el argumento del objeto de conocimiento que devela una vez más, no trascender a la realidad, suscitándose la investigación-acción y, percatándose de una desvinculación y diferencia entre lo que se vive y lo deseable a lograr sin lograrse, presentándose un discurso de contenido sostenido, no obstante, al docente se le exigen comportamientos, actitudes y dispensas que no han sido favorecidas para su desempeño profesional hacia la conformación de personas tendientes a la integración social y emocional en una realidad convulsionada y vulnerable económica, social y culturalmente, circunstancia que inviabiliza la tentativa función del docente. La trascendencia del argumento teórico en la acción investigativa es un ejercicio que promueve argumentos de mayor temporalidad para una investigación longitudinal, en la cual la descripción y presentación de lo real con diversos matices y dimensiones no se concretiza en una acción crítica de la investigación, postura paradigmática que enfrentan algunos autores, situación que continúa generando parcelas en la realidad.

La producción de esta subárea sobre la formación y significatividad del profesorado a la luz de la visión curricular, cómo se concibe, significa y resignifica la actividad del docente en su cotidianidad, posibilita develar formas de construir investigación o investigaciones, así como una versión más de la realidad simplificada, unilateral y mediática, condición que da vida a intereses hegemónicos y políticos externos al fenómeno del hecho educativo. La construcción teórica-práctica promovida circunda la perspectiva de interés privilegiado y empoderado hacia la separación de objetos, en la que solo se concibe una forma metodológica para cualquier fenómeno, una metodología encaminada a la búsqueda de conocimiento, sistema que categoriza con independencia de lo particular a cualquier ámbito de la realidad y/o de la ciencia. Así, la visión paradigmática de la ciencia con base en la pertinencia de lo deductivo sobre lo inductivo, lo hipotético sobre el hecho simple y llano, o bien la visión de conjuntar el enfoque cuantitativo y cualitativo, como posibilidad de mayor explicación y entendimiento del objeto investigado.

El acto de analizar, sintetizar, hacer particularizaciones en tanto generalización, propicia una posibilidad de abstracción para lograr una concreción lo más cercana a lo real. Al interior de este examen realizado acuciosamente con referencia a la signi-

ficatividad de las competencias entre *ser*, *conocer* y *hacer* del docente además, del *saber hacer*, establece categorías como: el significado de la docencia, la intencionalidad de la docencia, el sentido de la formación para la docencia, la acción docente, así como el impacto del currículo en la docencia y el rescate de lo esencialmente resignificativo, como acción mediática para la consecución de toda actividad de la práctica docente en cualquier nivel educativo.

Desde la visión de Covarrubias (2007), los objetos de investigación presentes en este estado de conocimiento no son objetos reales, pues son referidos desde distintas formas o maneras de ver el mundo, a través de la generación y realización de la investigación establecida, conforme las bases o referentes teóricos diferenciales por la racionalidad implicada en la posible teorización; para este caso, la puesta en escena de la teoría luce en un alto porcentaje, 65% aproximadamente, bajo la lógica ontológica de la descripción más que de la teorización; esta lógica ontológica se constituye desde y en su epistemología.

A partir del escrutinio argumentativo de las producciones en este ámbito del conocimiento del currículo como significación y resignificación que posee el arte de la docencia, precisa una visión cualitativa de la investigación al interior de la docencia, así como las características pedagógicas que le subyacen y la práctica profesional en concreto; elementos de análisis que inician a ramificarse exclusivamente en documentos como el objeto de conocimiento de Armendáriz (2017).

Con referencia al modo en que cualquier investigador y actor del hecho educativo se apropia de lo real, Lara (2018) argumenta: “lo real, es la totalidad, todo lo determinado por lo que es y no es, por tanto, es racional”, bajo imágenes de pensamiento que fluyen e influyen en cada persona, entendiéndose como la forma en que se piensa, se siente y se vive en lo cotidiano, dado que todo ser humano es producto y productor de la naturaleza y sociedad. Luego entonces, el modo de apropiación del conocimiento por parte del investigador/a implica diferentes concepciones de la realidad, todas ellas “proyectos y conceptos figurativos, ideados a partir de los conocimientos, experiencias y saberes puestos en práctica [...] son un proceso ontológico [...] de conformación [...] para conocer y entender la realidad” (p. 23). Así, aparecen relaciones de interacción que conforman y dan sentido a la acción en la vida cotidiana de la docencia, de su razón de ser, de conocer y hacer, a partir de lo real, que pueden apropiarse exclusivamente cuando la búsqueda del conocimiento se mantiene en movimiento.

El objeto de conocimiento se construye al desarrollarse la investigación y como producto de la misma el conocimiento generado existe, por lo que se encuentra en la manera de pensar y actuar del investigador. En términos de Covarrubias:

...ningún científico sabe qué es un objeto real al margen de una teoría [...] el científico conoce un objeto real hasta que construye su conocimiento, pero ese conocimiento es construido desde la teoría asumida por el constructor [2007, p. 9].

El objeto de conocimiento hace referencia a lo que en realidad se presenta o existe, pero de manera en que el pensamiento del investigador/a lo hace propio, según su visión del mundo y de la vida, su concepción de pensar, de decir y de actuar en y con la realidad; una cosa es lo que el/la investigador/a está apropiándose como objeto de conocimiento desde la razón de ser de la investigación, y otra muy diferente lo que sucede en la realidad ya sea que concuerde o no con ella y con la estructura lógica para desarrollar la investigación en la cual genera conocimiento.

En la investigación de Armendáriz (2017) sobre “La libertad de cátedra en la educación superior” se presenta el diálogo y el contacto directo como posibilidad para la mejor interlocución, para la mejor comprensión de las condiciones del contexto con independencia de que los acercamientos en diálogos se refieren a los contenidos que correspondan a las asignaturas del mapa curricular. En la revisión se precisan acciones con las que los estudiantes buscan evadir procedimientos de trabajo individual para generalizar intercambio a voces; ejemplo de ello las “interacciones convenientes”, que corresponden a los momentos en que algunos o todos los integrantes de un grupo perciben lo que sucede y es apropiado para todos, por ello, se influye a que los estudiantes ejerzan situaciones de resistencia activa o pasiva dentro de las relaciones de poder.

Otra ejemplificación, cuando las dudas significan la generación de creatividad, al interior del análisis se muestra cómo el docente trata de que los alumnos entiendan lo que quiere decirles y al mismo tiempo lo que pide de trabajo en el aula, esto no siempre se logra, por tanto, los estudiantes le “sugieren” al docente no que les clarifique lo que pretende, por el contrario, le hacen saber su sensación de comodidad y eficiencia si este acepta que la actividad se realice de forma alternativa a la propuesta, cayendo de lado la posibilidad de creatividad, manifiesta en la relación de poder.

Categorías y conceptos sobre el currículo

Se subrayan los fundamentos teóricos que la lógica argumentativa de los investigadores aduce a categorías y conceptos con que formalizan la estructura y cuerpo analítico, sujeto al proceso de teorización e instrumentalización para argüir el objeto de conocimiento, observándose supuestos que orientan la lógica que lo superpone ante lo que se ha investigado, con base en una claridad de filiación ontológica y gnoseológica.

Así, los referentes teóricos se constituyen en referentes símiles a la forma en que trabaja el raciocinio de el/la investigadora según la intencionalidad de analizar dicho objeto que investiga enmarcándose una realidad comprendida por la/el investigador, toda vez que ha aprendido a pensar y analizar la realidad fragmentada. Luego entonces, las referencias bibliográficas, teóricas y argumentativas avalan las citas, categorías y conceptos alusivos a cómo la realidad es vista y vivida en cada estructura investigativa.

Entrever la visión crítica al generar conocimiento con referencia a lo que supone la persona constituida en docente y que incurre en el ejercicio de la docencia. Lara, Carrera y Madrigal (2017) declaran, con base en Gramsci (2018), que la acción de la

docencia, como acto social-humano mediado por el medio ambiente y el contexto en el que se sitúa, ha de concebirse como la realidad de la formación en la sociedad en su conjunto, para cuestionarse, criticarse y autocriticarse ante avanzar hacia un análisis de lo vivido al interior y fuera del aula, en el quehacer docente a la luz de las relaciones constitutivas inmersas en él, encontrándose de manera sucinta solo un ocho por ciento de la producción desarrollada. El espíritu de indagación ha de ser sistemático, riguroso y razonado, mediante trabajo colectivo y participativo para cuestionarse y cuestionar a los otros, para explicarse a sí mismo y explicar a los otros lo que ha empezado a conocerse.

Para Melchor (2006) y Covarrubias (2007), las categorías son herramientas conceptuales con las que el sujeto es capaz de teorizar y apropiarse de lo real, gracias a que ellas expresan formas de vida, determinaciones de existencia y, a menudo, solamente aspectos aislados de la sociedad; en ellas se encuentran presentes las figuras del pensamiento como contenidos ónticos con los que se adecua la acción en la realidad.

Las categorías que aparecen en los documentos les permiten a los investigadores la promoción de sus reflexiones y revisiones sobre los procesos de formación que realizan en sus aulas con base en los procesos de formación que confrontan en su hacer diario, de tal manera se engendra su apropiación por la docencia, de esta forma las y los investigadores se posicionan para la significatividad y la resignificatividad para conocer su propia lógica al interior de las vivencias del aula, en el interjuego de la formación social y cultural a la luz de su acción docente.

En cada uno de los documentos revisados en esta subárea se conoce la realidad de la docencia, a partir de su suceso que ocurre como parte y todo al mismo tiempo, con base en sus significados.

Independientemente de los enfoques metodológicos de investigación presentes en la subárea, como bien referencian Melchor (2003) y Covarrubias (1990), según sea el método de investigación que se haya usado, va a corresponder una y solo una forma para verter su exposición, con ello, lo relevante en cada objeto de conocimiento revisado se constituye en el esfuerzo, análisis, la argumentación y la generación del conocimiento que el investigador efectuó al compaginar cada sustento teórico argumentativo del objeto, con el que se postulan razones entre las relaciones de poder, la resistencia, ideología y praxis para dar sentido a la visión de pedagogía hacia la crítica, hacia el estudio y entendimiento de la realidad que busca un cambio en la elaboración de currículo.

En el desarrollo de la investigación de Maldonado, Rodríguez y Rey (2017) “Las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica”, el análisis sobre estas concepciones fluye desde los procesos de formación y experiencias obtenidas a través de la práctica docente además de la vinculación de sustentos teóricos a la luz de las estrategias pedagógicas, entre ellas, la organización del trabajo vía el sistema tecnológico con base en el logro de aprendizajes, así como la visión del currículo en la estructura organizada de conocimiento, como experiencias de aprendizaje, como sistema tecnológico de producción y como proyecto global.

Dentro del trabajo investigativo de Carrillo y Cortés (2017) “Los ámbitos de la competencia comunicativa de los académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua” se establece por los investigadores, como requerimientos específicos y necesarios, la generación de nuevos productos, así como la adquisición de lenguajes, de forma que el personal académico incorpore diversidad de repertorios lingüísticos al utilizar el lenguaje científico establecido para su implementación en el ámbito de su conocimiento. Los autores destacan necesariamente incrementar habilidades hacia la integración de las TIC en las funciones sustantivas de docencia, gestión, difusión e investigación.

Con respecto al trabajo de investigación de Parra, Guzmán y Marín (2017) “La evaluación y meta evaluación de la docencia universitaria desde la socio-formación”, esta forma mayor convertida en metaevaluación pretende ser conceptualizada como investigación sistemática para emitir no solo un juicio acerca de la calidad, sino la relevancia y pertinencia de una evaluación que consiste en analizar el proceso de evaluación, luego entonces, es evaluar a la evaluación. El producto obtenido se logra con base en talleres sobre sistematización de la evaluación para compartir la experiencia de evaluar la docencia, desde la recuperación de experiencias vividas, la reflexión de las mismas con efectos a sus procesos desarrollados y, más allá de la evaluación, constituyéndose la metaevaluación. Entre lo rescatado aparece el proceso de evaluación con respecto al modelo educativo, periodos de evaluación y difusión, objetividad de los resultados y empleo de los mismos.

Agenda pendiente

Con base en la revisión, análisis y reflexión de los objetos de conocimiento, en esta subárea del currículo se visualiza una cultura social y escolar orientada hacia el acto de conocer, por tanto, es indispensable la realización de investigaciones con tendencia socio-crítica y transformacional a fin de que al investigar se genere una transformación en el actuar del currículo. Asimismo, demandar la visión de currículo con múltiples dimensiones.

Se requiere potenciar la formación de sujetos en el ámbito de la docencia y para la formación en educación con capacidad de crítica personal y profesional.

Mediante la revisión y caracterización de los productos analizados se posibilita indicar la movilidad al interior de los posicionamientos teóricos y epistémicos en ellos, que orientan el camino metodológico en cada objeto de conocimiento presente, que posicionan el hacer de la investigación por parte de los académicos que participan con sus producciones.

Conclusiones

En la producción de esta subárea se ha concretado la revisión de los argumentos que explican las concepciones de currículo en y desde la experiencia vivida por los investigadores al interior del ejercicio docente bajo la indumentaria del currículo real; las

producciones están ubicadas aún en la visión técnica del currículo, como mediadora de estos objetos de conocimiento, destacándose la visión fundamental del currículo como construcción de perfil de desempeño, de diseño, rediseño, comprobación y prueba de elementos para validar instrumentos, la evaluación y el seguimiento de los procesos de formación desde la acción y con base en los proyectos educativos, de ello, se requiere que los involucrados en la próxima producción de un estado de conocimiento en el campo de currículo transiten por horizontes potenciales que influyan a concretar diferentes conceptos y categorías sobre currículo; potenciar el acto de entender al currículo como la explicación de la acción y reacción de los agentes educativos en y con el contexto en el que se desenvuelven los procesos educativos de dicha acción.

Corpus revisado

- Armendáriz, G. (2017). *La libertad de cátedra en la educación superior. Aportaciones desde la pedagogía crítica* [Tesis doctoral inédita]. Instituto de Pedagogía Crítica.
- Carrillo, E., y Cortés, J. (2017). Los ámbitos de la competencia comunicativa de los académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(3), 37-43. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i3.543
- Coronel, I., y Rey, M. (2016). Las otras funciones docentes en la escuela multigrado [Ponencia]. III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Estrada, C. (2013). *Funcionamiento del Consejo Técnico: su tipología y relación con la eficacia escolar* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Maldonado, J., Rodríguez, R., y Rey, M. (2017). *Las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Parra, H., García, V., y Alomía, H. (2015). Modelo de educación médica. En V. García, R. Crocker, L. Abreu, H. Parra, J. Vázquez, C. Ojeda, H. Alomía, G. Contreras, I. Ramos, C. Rodríguez y J. Vázquez, *La educación médica en México. Visión estratégica del cuerpo académico de AMFEM* (pp. 43-59). Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina.
- Parra, H., Guzmán, I., y Marín, R. (2017). *La evaluación y meta evaluación de la docencia universitaria desde la socio-formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Rodríguez, O., y Valenzuela, C. (2013). *Estudio comparativo del aprovechamiento escolar entre un grupo que utiliza el software JClíc como herramienta de apoyo en el aprendizaje de las matemáticas y otro que no lo utiliza* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Rubio, M., y Torres, H. (2013). *Cambios curriculares, perspectivas docentes y experiencias pedagógicas en la educación básica* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Vergara, A., Jaramillo, M., y Solano, H. (2016). Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 425-432. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/236>
- Viramontes, A., Burrola, M., y Gutiérrez, F. (2017). *El currículum en acción para la formación docente en las escuelas normales federalizadas de Chihuahua* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.

Referencias

- Carrera, C., Lara, Y., y Madrigal, J. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Boletín Redipe*, 7(10), 139-46. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/603>.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Covarrubias, F. (1990). *El modo científico de la apropiación de lo real*. CCH-SUR/UNAM.
- Covarrubias, F. (1995). Las herramientas de la razón. *Revista de la Universidad de Chile*.
- Covarrubias, F. (2002). *La generación histórica del sujeto individual. Producción social de satisfactores y producción social de sujetos* [colec. Textos n. 32]. UPN.
- Covarrubias, F. (2007). El carácter relativo de la objetividad científica. *Cinta de Moebio*, (28).
- Covarrubias, F., y Cruz, M. (2008). La construcción de metarracionalidades teóricas. *Cronos*, 8(15).
- Covarrubias, F., Cruz, M., y Arceo, M. (2009). La formación de científicos en teorías paradigmáticas. *Tiempo de Educar, Revista Interinstitucional*, (19).
- Chacón, P. (2004). *¿Pedagogos, educadores o profesores? La formación pedagógica de los profesores de educación primaria de Oaxaca*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Chacón, P. (2007). *La educación básica en México, una tarea de todos*. Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca.
- Chacón, P., y Covarrubias, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Revista Tiempo de Educar*, 13(25), 139-159.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gramsci, A. (2018). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Libros de la Araucaria.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- ITESM (2010). *¿Qué son técnicas didácticas?* http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm
- Lara, Y. (2018). *Ser, conocer y hacer de la conciencia mexicana*. Laripse.
- Lara, Y., Carrera, C., y Madrigal, J. (2017). La escritura en los líderes educativos; experiencia en comunidad de aprendizaje modelo ABCD, alternativa de educación de calidad para comunidades marginadas. *Revista Boletín Redipe*, 6(10), 63-76. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/388>
- Lúquez, P., Reyes, M., y Sansevero, I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos*, 4(1), 43-54. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1064>
- Melchor, J. (2003). *La estructura teórica del constructivismo y su presencia en los planes y programas de educación primaria y secundaria en México*. Instituto Tecnológico de Oaxaca, División de Estudios de Posgrado en Investigación/CONACYT.
- Melchor, J. (2006). *Modelo educativo de cuatro instituciones de educación superior en México*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas/Instituto Tecnológico de Oaxaca.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

S6

Subárea 6. La evaluación curricular

Introducción

En esta subárea se identificó la producción que expresa los resultados de la investigación sobre la evaluación curricular realizada durante el periodo 2009-2021, con el propósito de comprender las perspectivas teórico-metodológicas desde las cuales se abordaron los objetos de estudio e identificar la agenda pendiente. Se abordó desde una metodología hermenéutica. Se identificaron 12 documentos entre tesis doctorales, libros, artículos y ponencias. Se encontró que la evaluación curricular en el ámbito de la educación formal se orienta hacia la evaluación de programas indicativos, la evaluación de la práctica docente y del desempeño docente, así como el seguimiento de egresados en programas de licenciatura y posgrado. Además, los estudios se centran en el diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias en áreas específicas y la medición del logro académico de los estudiantes.

Los objetos de estudio que se abordan en este periodo son los siguientes: metodología para evaluar una propuesta de intervención, diseño y validación de instrumentos e indicadores de logro; evaluación de la práctica pedagógica en escuelas regulares y escuelas multigrado; evaluación del aprendizaje; evaluación por competencias; seguimiento de egresados; evaluación del perfil de egreso en programas de licenciatura; evaluación del desempeño docente, y paradigmas de los profesores sobre los resultados escolares.

En este apartado se presentan los resultados primero en una etapa descriptiva, posteriormente en una segunda etapa las categorías identificadas, en una tercera etapa las perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación curricular, el balance y la agenda pendiente. Además se incluye una conclusión y las referencias de los documentos revisados, así como la bibliografía que sirvió de sustento para la argumentación teórica.

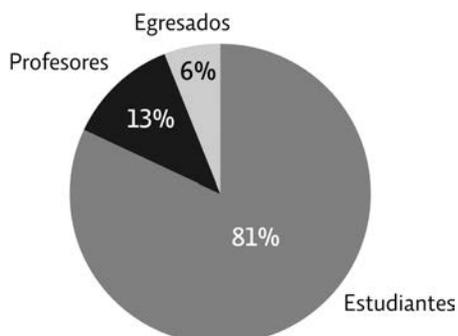
Etapa descriptiva

En esta etapa se describe el tipo de producción identificada, la forma en la que se organizaron los investigadores para realizar las investigaciones, así como el sexo, las perspectivas teóricas y metodológicas de las investigaciones, el nivel educativo al que se destinan las investigaciones, los informantes y las técnicas utilizadas.

El 100% de las investigaciones se realizaron en el nivel de educación superior y se orientan a diferentes niveles educativos, sin embargo, se prioriza el nivel superior.

Figura 20

Participantes en la investigación sobre la evaluación curricular

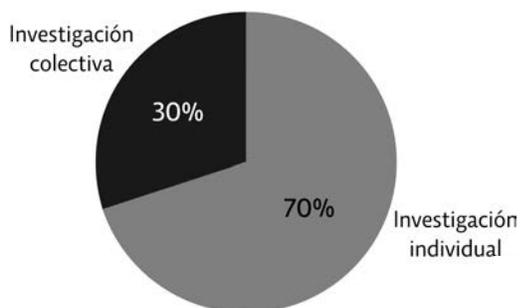


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los informantes en la investigación, estos fueron prioritariamente estudiantes de educación básica y superior, con un 81% de participantes. El 13% de los participantes fueron profesores también de educación básica y superior y además participó el 6% de egresados de cuatro instituciones de educación superior. Sin embargo, se aprecia ausencia de investigación orientada a la educación media superior.

Figura 21

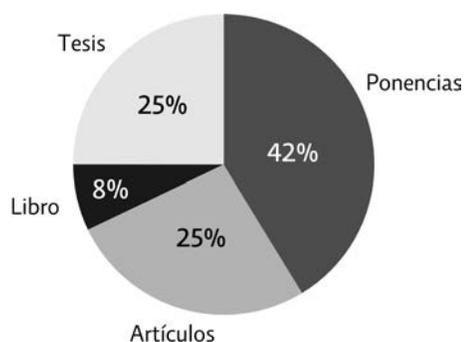
Forma en la que se desarrolla la investigación en la subárea de evaluación curricular



Fuente: Elaboración propia.

La investigación curricular en la subárea de evaluación se desarrolla de manera individual (70%), ya que solamente el 30% de los investigadores se organiza en pequeños equipos de investigación y en Cuerpos Académicos para el desarrollo de los proyectos.

Figura 22

Tipo de documentos identificados en la subárea de evaluación curricular

Fuente: Elaboración propia.

El 42% de la producción analizada en esta subárea corresponde a ponencias publicadas en memorias de congresos, el 25% son tesis de doctorado, otro 25% corresponde a los artículos publicados en diversas revistas en los cuales los autores son de la entidad y además realizaron la investigación en alguna región de la misma. Solamente el 8% de la producción son libros, lo cual implica que publicar los resultados en libros es una tarea de mayor complejidad que publicarlos en ponencias.

Figura 23

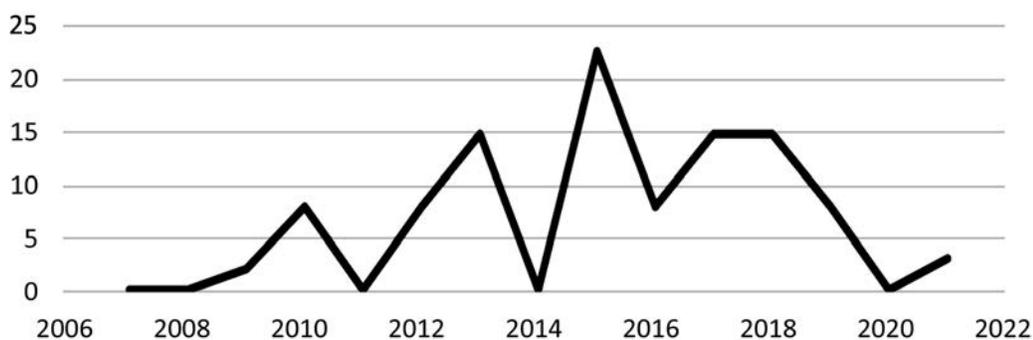
Investigadores en la subárea de evaluación curricular por sexo

Fuente: Elaboración propia.

La investigación sobre la evaluación curricular en Chihuahua se realiza prioritariamente por mujeres, ya que representan el 57%, mientras que el 43% son hombres. Las investigaciones colectivas son realizadas por equipos integrados por hombres y mujeres, sin embargo, en las investigaciones individuales predominaron las mujeres.

Figura 24

Publicación de la producción de la subárea de evaluación curricular por año



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información de la Figura 24, el año en el que más se publicaron los resultados de las investigaciones sobre evaluación curricular fue el 2015 (23%), mientras que en los años 2013, 2017 y 2018 se publicó el 15% de la producción analizada.

Figura 25

Perspectivas de la evaluación curricular en Chihuahua en la década del 2010 al 2021



Fuente: Elaboración propia.

En el 58% de la producción revisada se identifica una perspectiva de medición o técnica en la evaluación curricular, sin embargo, se identifica el interés de los investigadores por orientar la evaluación curricular hacia una perspectiva comprensiva y crítica. Se encontró también la influencia de la perspectiva socioformativa con un 8%.

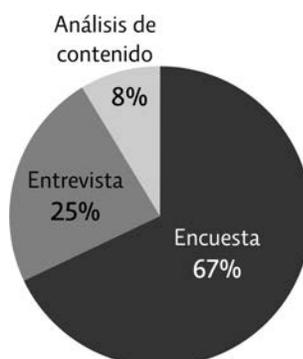
Figura 26
Enfoques de investigación en la subárea de evaluación curricular



Fuente: Elaboración propia.

El enfoque de investigación que predomina en las investigaciones de la subárea de evaluación curricular es el cuantitativo con un 50%, mientras que la investigación con enfoque cualitativo representa el 33% y las investigaciones con enfoque mixto son el 17%.

Figura 27
Técnicas de investigación utilizadas en la subárea de evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia.

La técnica de investigación más utilizada en la subárea de evaluación curricular es la encuesta (67%), en la que se utilizaron cuestionarios de preguntas cerradas y mixtos. El 25% utilizó la técnica de la entrevista, las entrevistas fueron en profundidad y semiestructuradas. Una técnica que también se utilizó fue el análisis de contenido, solamente en el 8% de la producción.

Etapa interpretativa

En esta etapa se presentan los resultados encontrados a partir del análisis de los datos identificados en cada uno de los documentos analizados, por lo que se organiza por categorías, tal como sigue:

La metodología para evaluar programas y propuestas de intervención entre la necesidad de rendición de cuentas y la comprensión

La evaluación curricular orientada hacia la evaluación de programas gubernamentales y planes de estudio se realiza con la intención de rendir cuentas y en algunos de los casos hacia la comprensión de los programas y para realizar cambios pertinentes, de acuerdo al contexto en el cual se implementan.

Covarrubias (2016) desarrolla una metodología para evaluar una propuesta de intervención titulada “Atención educativa a niñas y niños con aptitudes sobresalientes”, que se implementó en el estado de Chihuahua en el ámbito de la educación formal con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación Cultura y Deporte.

Esta metodología se abordó desde un enfoque metodológico mixto, en el que participaron estudiantes de primaria. Para el diseño del modelo de evaluación del programa educativo se retomaron principalmente dos fundamentos teóricos, de los cuales se efectuó un análisis de los postulados de la teoría de la evaluación y se realizaron las adaptaciones pertinentes para la construcción de la metodología. Una vez delimitados los componentes, criterios –o *cuestiones*, en términos de Stake (citado en Covarrubias, 2016)– y los descriptores de la misma, se delimitaron las diferentes técnicas e instrumentos para indagar lo correspondiente. En este caso, al ser un ejercicio de evaluación de corte mixto, se emplearon cuestionarios, entrevistas a profundidad, grupos focales y revisión de datos estadísticos.

Los resultados expresan que, aunque existen descriptores que fueron valorados favorablemente –fundamento teórico y metodológico–, no obstante, la distancia entre lo estipulado en el documento base y la realidad operativa son los factores que se consideraron para determinar la valoración intermedia. Por su parte, el criterio de eficacia fue considerado como una valoración baja ya que los resultados generales apuntan solamente al incremento de estadísticas de alumnos registrados, sin vislumbrarse otro tipo de logros que den cuenta de que se han cubierto los propósitos educativos estipulados en el programa.

Por otra parte, Tapella y Rodríguez (2014) reconocen la importancia de sistematizar experiencias de intervenciones con el propósito de ofrecer una base empírica a la reflexión conceptual y metodológica en que se sustenta la intervención. El aprendizaje desde la acción es la parte más importante de la intervención que promueve un proceso participativo de reflexión sobre la experiencia y ayuda a generar nuevas

acciones para mejorar el desarrollo de la intervención hacia la solución de los problemas que se intenta solucionar.

El enfoque de la evaluación de programas orientado al aprendizaje se ha aplicado en contextos latinoamericanos con diferentes metodologías; cuando se habla de sistematización de experiencias se refiere a una metodología que implica un ejercicio de evaluación apoyada en el materialismo dialéctico. Sin embargo, la mayoría de las evaluaciones realizadas a proyectos de intervención de programas gubernamentales se realiza con fines de medición y rendición de cuentas que solo buscan la valoración del cumplimiento de metas y objetivos de los mismos. Por otra parte, cuando se habla de sistematización se busca la comprensión de los procesos de implementación a partir de la reflexión y la participación de los diferentes actores.

La investigación en Chihuahua sobre metodologías para evaluar programas de intervención definidos y orientados por espacios gubernamentales se orientan a la rendición de cuentas, por lo que se hace necesario que se realicen ejercicios de sistematización de las prácticas de intervención en diferentes programas diseñados en instituciones educativas, organizaciones e instancias gubernamentales con carácter participativo, mediados por el diálogo abierto entre los participantes con el fin de comprender la realidad y generar conocimiento.

El interés técnico del currículo por el diseño y la validación de instrumentos e indicadores de logro

Un tema relevante en la subárea de evaluación curricular es el diseño y validación tanto de instrumentos de investigación como de indicadores de logro de competencias, debido a su importancia durante la década del 2010 al 2021. Diseñar y validar un instrumento es una tarea central de la investigación con metodología cuantitativa, por ello, es frecuente identificar documentos de divulgación con temas relacionados con esta etapa de la investigación empírico-analítica.

Tal es el caso de Ortega (2015), quien diseñó un instrumento para valorar la práctica docente en aulas multigrado del medio rural e indígena que se aplicó tanto a los docentes como a los alumnos. El propósito fue validar dicho instrumento; la investigación se desarrolló en el ámbito de la educación formal. Las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje identificadas fueron la enseñanza tradicional, la constructivista o activa y la multigrado. Se fundamentó en el enfoque constructivista (Coll, 2004, Solé y Coll, 2007, citados en Ortega, 2015) y en educación multigrado (Quilez y Vázquez, 2012, citados en Ortega, 2015).

Se trabajó en un estudio cuantitativo a través del cual se realizó un procedimiento de validez para la construcción de los instrumentos a partir de un análisis factorial a cada una por separado. El autor utilizó el método de extracción de componentes principales con el método de rotación Varimax.

El instrumento del modelo pedagógico que se aplicó a los profesores tuvo como finalidad recuperar información sobre las estrategias del docente para utilizar en el

aula actividades para la enseñanza y el aprendizaje que respondan a las necesidades de grupos multigrado y bajo un enfoque constructivista. Se compone de una versión A y de una versión B. Este instrumento y el que está dirigido a los alumnos fueron sometidos a validez de construcción y de confiabilidad a través de técnicas estadísticas como el análisis de factores y el análisis alfa de Cronbach.

El instrumento que se aplicó a los alumnos de sexto grado se deriva de la versión A del instrumento del profesor. El principal objetivo de utilizarlo fue triangular la información proporcionada. La población fue de 1,700 escuelas del medio rural e indígena, se seleccionaron por muestreo aleatorio sistemático 107 escuelas, de las cuales solamente fue posible obtener información de 100.

La escala para el alumno contempló tres factores (tradicional, multigrado y constructivista). Ortega (2015) encontró que existe un evidente predominio del modelo de enseñanza tradicional.

El diseño y validación de instrumentos para evaluar la práctica docente y reconocer de esta manera el modelo pedagógico que desarrollan los profesores de escuelas multigrado desde la mirada de profesores y alumnos, resultó de gran interés para los profesores, investigadores y para las autoridades escolares, ya que pueden diseñar estrategias de capacitación y formación continua de reflexión para los docentes sobre su propia práctica.

La evaluación de la práctica de los profesores que laboran en escuelas multigrado y de los profesores en general en términos de parámetros es necesaria ya que brinda un panorama amplio sobre la realidad educativa en el orden psicopedagógico, sin embargo, la comprensión de la práctica docente en escuelas multigrado demanda una visión sociológica por el sistema de relaciones intergrupales y la influencia del contexto en los procesos pedagógicos. Vera y Domínguez (2005) mencionan que la práctica de los profesores implica tanto las acciones de organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la vinculación con la comunidad escolar y con el entorno donde se encuentra la escuela, por lo que también son factores de evaluación.

La evaluación de la práctica docente de los profesores que laboran en escuelas multigrado implica el desarrollo de una metodología participativa desde la experiencia de los involucrados, que recupere información valiosa sobre las problemáticas que enfrentan para que busquen la solución con la intención de comprender y mejorar la realidad educativa.

En las décadas recientes la evaluación se centró en el desempeño del docente que labora en diferentes contextos; a partir de la política educativa, se diseñaron instrumentos para indagar sobre la práctica y las investigaciones se desarrollaron con enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. Los principales hallazgos dan cuenta de la persistencia de una educación tradicional, por lo que se hace evidente la necesidad de realizar investigación en la que se involucren profesores y estudiantes en la búsqueda de soluciones para la transformación individual y social.

Por otra parte, entre los años del 2000 al 2015 la investigación educativa se desarrolló hacia la evaluación de las competencias docentes y de las competencias de los estudiantes, tal es el caso de González (2010), quien realizó una investigación para identificar las competencias docentes, así como la construcción y validación de un instrumento dirigido a los estudiantes para evaluar competencias como interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes, en tres instituciones de educación superior, específicamente en el posgrado, en el ámbito de la educación formal, y argumentó teóricamente su estudio sobre competencias, evaluación, docencia y competencias docentes en García, Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008), Zabala y Arnau (2008), Marín (2003) y Gorodokin (2008) (citados en González, 2010).

González (2010) realizó un estudio descriptivo, no experimental, con un panel de expertos a través del método DACUM (*Developing A Curriculum*) y las técnicas TKJ y Delphi que permitieron la generación de ocho competencias relacionadas con la práctica docente y educativa a través de técnicas como la encuesta y la entrevista semiestructurada en tres instituciones formadoras de docentes a nivel posgrado con ocho docentes expertos (directivos y fundadores de los tres posgrados). También participaron 447 estudiantes y 37 docentes de los tres posgrados.

Los hallazgos a partir de la evaluación de las competencias docentes referidas a las competencias de “interacción pedagógica” y “evaluación de los aprendizajes” se ubican en el nivel con cierta experiencia, lo cual hace evidente que esta competencia profesional es deficitaria.

Sin embargo, en la competencia “comunicación educativa” un alto porcentaje de profesores se identificó en el nivel de expertos. En lo referente a la competencia “interacción pedagógica”, los resultados demuestran que son mejor evaluados quienes tienen doctorado, maestría y candidatos al grado de maestría. No se presentan diferencias significativas en la evaluación que reciben las y los docentes.

Los docentes con doctorado y los candidatos al grado de maestría son los mejor evaluados con respecto a quienes son candidatos al grado de doctor. Los resultados evidencian que hay competencias docentes que aún deben fortalecerse para formar parte de los rasgos que definen el perfil de los profesores de las instituciones formadoras de docentes.

La función de la docencia no se circunscribe a la enseñanza en el sentido de transmisión de conocimientos; como práctica social requiere de una adecuada comunicación de docentes empáticos tomando en cuenta que, en los posgrados de las IFD (instituciones formadoras de docentes), los estudiantes también son profesores, es decir, puede hablarse de una relación pedagógica entre iguales, pues viven situaciones semejantes a los docentes de las instituciones de nivel superior.

Se identifica un interés marcado por vincular la teoría con la práctica, y en la caracterización de la docencia en las IFD los rasgos del perfil docente permitieron dar un rostro a los docentes en tanto seres sociales que en la trayectoria conforman su identidad profesional, la cual se refleja en la forma de desarrollar la docencia.

Al realizar comparaciones entre las tres instituciones de educación superior se identificaron diferencias en la mayoría de las competencias. Esto denota que, aun cuando se tienen programas de estudio similares, perfiles docentes semejantes, la evaluación de las situaciones de docencia que comprenden las competencias es diversa, dado que una característica de la práctica docente es su dimensión personal que la hace única, aun con las semejanzas pedagógicas y didácticas de su realización.

La fuerte influencia del contexto internacional en la educación con el enfoque por competencias, así como de su evaluación, se vio reflejada en la producción sobre el tema en esta década ya que, como mencionan Marín et al. (2013), la evaluación de la evaluación ocupa un lugar preponderante en la agenda de la educación basada en competencias.

Por lo anterior, Márquez (2013) plantea un modelo para evaluar competencias básicas universitarias, a través de un instrumento de lápiz y papel para facilitar en los alumnos la movilización y puesta en marcha de sus recursos cognitivos para ubicarse en contextos específicos, analizar y proponer soluciones innovadoras, válidas y funcionales respecto de situaciones cotidianas. Por otra parte, Parra, Vázquez y Del Val (2012) también realizaron un estudio sobre evaluación del currículo por competencias en el que buscaron conocer los niveles de logro y los alcances y limitaciones que se iban presentando en la formación de médicos respecto al desarrollo de las competencias propuestas en el perfil de egreso y su impacto en la práctica docente, la evaluación de los aprendizajes, la organización y estructura de los contenidos, así como en la administración educativa.

También buscaron desarrollar un programa de evaluación integral del proceso de implantación del modelo curricular por competencias, a través de cinco ejes que son: competencias, docencia, evaluación, contenidos y administración educativa.

Además, López et al. (2017) buscaron diseñar un indicador de logro y valorar el esfuerzo de los alumnos para propiciar el autodesarrollo en función de la evaluación de los aprendizajes, el cual se denomina *indicador para el logro académico*, por sus siglas ILA. Se desarrolló en el ámbito de la educación formal en el nivel de educación secundaria. La fundamentación del estudio fue desde la socio-formación, en el que se resalta que el carácter de la evaluación es apreciativo y enfatiza que es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que los estudiantes aprenden y ponen en acción en un contexto social, asumiendo el error como una situación de mejora, y desde este enfoque se considera la evaluación de los aprendizajes como una oportunidad de aprender independientemente del contexto, situación o condición social de los alumnos. La evaluación que no ofrezca posibilidades de mejorar el proceso educativo carece de sentido (Parra et al., 2012). Reconoce la autovaloración que el estudiante desarrolla sobre sus logros y dificultades respecto a sus competencias, ya que se constituye como el cimiento de su autonomía y con ello la motivación para el logro (Mece, 2000; Shaffer, 2000, citados en Parra et al., 2012).

Este autor menciona que la motivación viene de la palabra “motivo”, razón o causa. Proviene del latín medieval *motivus* (adjetivo), “que mueve”, “que hace mover-

se”, y del latín *motus*, participio pasivo de *movere*, que significa “mover”. Reconoce a la motivación como necesidad (John Atkinson, 1964; Robert White, 1959, citados en Parra et al., 2012), la motivación como estado situacional, la motivación como una serie de cogniciones y creencias (Eccles y otros, 1983, citados en Parra et al., 2012).

López et al. (2017) utilizaron un enfoque cuantitativo, en el que hicieron uso de la encuesta como técnica y diseñaron un cuestionario de preguntas cerradas que aplicaron a 100 profesores y 2,000 estudiantes de secundaria. Encontraron que para los alumnos que tienen evaluaciones altas y por alguna circunstancia se ven disminuidos en sus aprendizajes el indicador será menor que para un alumno que presenta el mismo diferencial pero con evaluaciones bajas. Por ejemplo, si un estudiante baja de un 10 a un 9, presenta un retroceso en el ILA de -16% ; en el caso de un alumno con un valor evaluativo de 7 que baja a 6, aun cuando la disminución en la escala es la misma (-1), su diferencial en el ILA será de -23% . Lo anterior permite compensar los niveles altos de logro y en su caso brindar más apoyo a los alumnos que se ubican en escalas inferiores en sus valoraciones.

Con este indicador los maestros y maestras de las escuelas secundarias podrán orientar sus apoyos especiales y estrategias de mejora hacia los estudiantes con mayor riesgo, en busca de ofrecer oportunamente la ayuda necesaria y así evitar la “reprobación”, en otras palabras, no esperar a que “reprueben” para ayudarlos.

Otro hallazgo importante fue que rompe con paradigmas muy arraigados en los modelos actuales en cuanto a los incentivos motivacionales. Consideran que ya no será exclusivo el reconocimiento en los “cuadros de honor” de los estudiantes con promedios en sus calificaciones altos, sino se abre la oportunidad también para aquellos alumnos con valoraciones evaluativas bajas. Así, estudiantes cuyas valoraciones en sus evaluaciones sean bajas aún pueden ser reconocidos por sus logros, es decir, un valor porcentual en el ILA tanto podrá ser alto en un alumno que presenta un logro sustantivo en los valores altos como en los bajos.

Para López et al. (2017), el *indicador para el logro académico* (ILA) contribuye notablemente en la mejora de la calidad educativa generando incentivos para los estudiantes en riesgo como un detonante de acciones preventivas para subsanar oportunamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos, además favorece un estado propicio en la autoestima del alumno al ser reconocido su esfuerzo al mejorar su desempeño, como un factor de autodesarrollo. La equidad se presenta en la oportunidad que tienen los estudiantes de ser valorados con alto desempeño independientemente del valor de la calificación, lo que fortalece su desarrollo en igualdad de circunstancias con los demás alumnos.

Según López et al. (2017), el indicador de logro permite la prevención de situaciones que interfieren en el logro educativo, información oportuna para el docente, alumnos y padres de familia, la revisión continua de los logros educativos de los estudiantes en sus actividades escolares, atender las dificultades en el aprendizaje antes de emitir un juicio valorativo que implique la “reprobación” y ofrecer información precisa sobre el logro educativo, por mínimo que este sea.

Las investigaciones relacionadas con los indicadores de logro, tanto del logro académico por los estudiantes como para evaluar las competencias de los docentes en el desarrollo de la práctica docente, corresponden a identificar lo esperado a partir de las competencias que deben lograr. Durante el periodo del 2007 al 2021 las investigaciones relacionadas con el enfoque por competencias se incrementaron, sin embargo, la falta de claridad y discusión sobre la evaluación de las competencias influyó para que los investigadores se orientaran al desarrollo de proyectos de investigación sobre evaluación del aprendizaje y el desempeño de los profesores a partir de la literatura sobre las competencias que se conocía en el momento y de la política curricular del periodo.

La evaluación curricular desde un enfoque por competencias se desarrolló con una perspectiva técnica, centrada en la medición, pero también en una perspectiva práctica del currículo ya que, tal como lo evidencian las investigaciones presentadas líneas atrás, se orientaron hacia la identificación de los niveles de logro, es decir, en el logro y manifestación de las competencias como resultado de los procesos pedagógicos.

“El interés técnico del currículo se manifiesta cuando las personas muestran su interés en el control de las condiciones de enseñanza y una intención por preceptuar la práctica docente” (Fernández, 1994, p. 1).

La evaluación curricular entonces, desde el interés técnico, busca descubrir o regularizar los procesos educativos para formular reglas de intervención adecuadas. Con este modelo se busca controlar el ambiente de aprendizaje y prescribe la práctica que desarrollan los docentes, por lo que diseñar objetivos, competencias y niveles de logro pone de manifiesto cierta obsesión por la eficacia y por los productos.

El seguimiento de egresados y la evaluación del perfil de egreso, entre la pertinencia y la impertinencia

Respecto a la producción sobre el perfil de egreso se identificaron dos documentos, en el primero de ellos se identificó que González (2018) realizó un estudio de seguimiento de egresados del programa Ingeniero Técnico Minero con el propósito de obtener datos e información que permitan conocer la opinión de los egresados acerca de la formación recibida, así como identificar los factores profesionales y personales que han incidido en los egresados, a partir de cursar el programa; también determinar el grado de satisfacción de los egresados del programa Ingeniero Técnico Minero en su desempeño profesional y en el ámbito personal y brindar elementos de juicio sustentados en la opinión de los egresados para la evaluación del programa.

La investigación se realizó en el nivel de educación superior, la sustentó teóricamente en autores como Kemmis, Taba, Stenhouse, Apple y Ferry. Su estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo descriptivo no experimental. Diseñó un cuestionario de preguntas cerradas. La autora encontró que el programa brindó los conocimientos necesarios para aplicarlos en su trabajo, que sus maestros mostraron

una actitud colaborativa, que siempre se sintieron motivados por terminar sus estudios y obtener un título les dio mayores oportunidades laborales.

La autora reconoce que los seguimientos de egresados dan elementos a las instituciones educativas para valorar la importancia de que en cada región puede existir un programa de vinculación académica con empresas e instituciones que permitan colaborar en el desarrollo de las comunidades. Con los resultados, la autora considera que el programa puede mejorarse.

En dicha investigación se reconoce la necesidad de vincular el currículo con la sociedad para atender las necesidades del campo laboral, así como las propias de los egresados.

Por otra parte, Carrera, Lara y Madrigal (2018) realizaron también un estudio relacionado con el perfil de egreso, pero con estudiantes que estaban por egresar o recién egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), con el propósito de evaluar de manera comprensiva el perfil de egreso del programa de la LIE que oferta la UPNECH a partir de la experiencia de los alumnos y la percepción de los profesores. Utilizaron técnicas cualitativas como la entrevista y la encuesta con un cuestionario de preguntas abiertas que se aplicó a 50 estudiantes y a 10 profesores. La evaluación se abordó con un enfoque receptivo-comprensivo (Stake, 2007) a partir de la reflexión currículo-sociedad.

Las autoras encontraron que

...la principal barrera para el logro del perfil de egreso es la docencia ya que los alumnos dominan los contenidos, pero no asumen una postura reflexiva respecto a su proceso de formación, a los logros obtenidos y sobre todo a su papel como transformador social. Por lo que la universidad requiere generar espacios abiertos de diálogo al interior de la misma que recupere las valoraciones, percepciones y experiencias de profesores y alumnos con el fin de reorientar los procesos de implementación del currículo y el rediseño del mismo [Carrera et al., 2018, p. 2].

Se identifica la necesidad de generar espacios abiertos de diálogo al interior de la misma que recupere las valoraciones, percepciones y experiencias de profesores y alumnos con el fin de poder reorientar los procesos de implementación del currículo, así como del rediseño, tarea pendiente.

Este estudio se fundamenta en los aportes de Stenhouse (1991, en Carrera et al., 2018), quien define al currículo como un elemento situado en un contexto social que expresa un proyecto de formación de estudiantes y hace posible la construcción de un determinado tipo de sujeto de acuerdo a la sociedad.

Esta perspectiva teórica orienta la evaluación del perfil de egreso hacia la búsqueda de respuestas a las exigencias del contexto social y ocuparse de la formación de estudiantes que aporten a la transformación social. Por ello, se habla de resignificar el vínculo currículo-sociedad en una cultura neoliberal que busca solamente formar para insertar en el ámbito laboral, no para que reflexionen sobre su realidad y sean capaces de proponer y realizar cambios importantes en favor de la sociedad en general o de grupos específicos.

Para Carrera et al. (2018) el perfil de egreso es el punto de convergencia entre la formación y la sociedad. El perfil de egreso es el conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su egreso.

Ante el currículo con orientación crítica, la revisión de la docencia se torna indispensable ya que puede convertirse en la barrera principal en el logro del perfil de egreso, pues desde el currículo las autoras consideran que se demanda la necesidad de que los profesores asuman actitud crítica respecto a la práctica docente, del progreso de los alumnos y de la realidad escolar.

La formación de los alumnos depende en gran parte del currículo prescrito y puesto en acción, pero también de la percepción de los profesores y del ejercicio de su práctica, por lo que tienen una gran responsabilidad ante la sociedad. Por tanto, concluyen que al interior de las instituciones se debe favorecer la interacción permanente entre los actores educativos y la reflexión sobre el vínculo con una sociedad que constantemente cambia.

Como se evidencia, estos dos estudios se desarrollaron a partir de la preocupación por mejorar el currículo desde la información que aportan los egresados de los programas de estudio, sin embargo, la perspectiva teórico-metodológica es distinta, por una parte, el seguimiento de egresados se realizó desde un enfoque cuantitativo y la evaluación del perfil de egreso con un enfoque cualitativo. Es importante resaltar que el seguimiento de egresados es considerado una de las tareas centrales de las instituciones educativas, específicamente en el nivel de educación superior en el que se contempla la evaluación del perfil de egreso, el grado de satisfacción de la práctica educativa de las características de los programas y sobre todo del trabajo desarrollado por los profesores y las actividades administrativas que se desarrollan para cada una de las actividades relacionadas con su estatus de estudiante.

La evaluación curricular entonces se constituye como una tarea relevante porque provee información importante para mejorar el currículo ya que descubre puntos débiles y fuertes, los primeros para superarse y los segundos para mantenerse. La base de la valoración es la experiencia y la percepción de los usuarios, que difícilmente se recupera desde un enfoque cuantitativo.

Por otra parte, la evaluación curricular implica el análisis del vínculo educación-sociedad desde el cual se analiza el sentido de impertinencia del currículo y la formación. La pertinencia es la adaptación del currículo a las necesidades de la sociedad, específicamente las necesidades del campo laboral, por otra parte, la impertinencia es el llamado a construir un pensamiento crítico que interrogue las estructuras de poder de la sociedad y busque la transformación de la vida de diferentes grupos sociales.

Por lo anterior, el seguimiento de egresados y la evaluación del perfil de egreso deben buscar la impertinencia del currículo para transformar la realidad educativa y no centrarse en corresponder con las exigencias del mercado.

Los resultados escolares, una preocupación constante de los profesores

La implementación del currículo desde una perspectiva práctica implica centrarse en los resultados del aprendizaje, por lo que hay una fuerte preocupación de los profesores por los resultados que obtienen los alumnos.

Por lo anterior, Meléndez y Barrera (2015) buscaron conocer las atribuciones que expresan docentes sobre los factores que determinan los resultados escolares, las posibilidades de éxito escolar de alumnos en condiciones de pobreza y las estrategias sugeridas para lograr resultados de excelencia. Analizaron los aportes de DeCaro, Thomas, Albert y Beilock (2011, citados en Meléndez y Barrera, 2015), en los que encontraron que cuando el docente propicia el interés y motivación de sus alumnos el nivel de aprendizaje aumenta y sus resultados académicos son buenos; en cambio, la presión y el trabajo mal dosificado provocan distracción y disminución de la memoria. Estos autores reconocen que escuelas en contextos de pobreza logran excepcionales resultados académicos, tienen en común una buena gestión institucional y profesores con la firme creencia de que sus alumnos son capaces de aprender y no muestran prejuicios sociales. Encuentran que a mayor rendimiento académico mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por el aprendizaje, y se cree que el esfuerzo es central para lograr el éxito y evitar el fracaso; en contraste, cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben a la suerte o la dificultad de la tarea.

Consideran que, si el profesor piensa a su alumno como vulnerable, las probabilidades de que considere que poco se puede hacer por él aumentan y se reducen sus expectativas y, en consecuencia, aumenta la tendencia de resultados escolares bajos. Realizaron un diseño cuantitativo descriptivo. Aplicaron una encuesta a 158 docentes en primaria.

Los paradigmas emergidos de la indagación a profesores permiten sugerir tendencias de las prácticas docentes. Por un lado, aquellas que se enfocan al trabajo dentro del aula y otras que priorizan acciones no relacionadas con prácticas pedagógicas. Las primeras dependen directamente del profesor, quien puede convertirse en promotor de la resiliencia en alumnos en condiciones vulnerables si reencuadra creencias como que son niños con recursos cognitivos deficitarios, con aprendizaje lento, con códigos lingüísticos restrictivos, desinterés académico, entre otras. Este sistema de creencias impacta las prácticas sociopedagógicas del docente, afectando la respuesta educativa de los estudiantes en el aula. Los docentes que logran construir un sistema de conocimientos y creencias acordes y relacionados con resiliencia pueden ser más sensibles para descubrir las condiciones adecuadas para mejorar el aprendizaje de estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad.

El estudio presentado sugiere la existencia de dos paradigmas docentes sobre resultados escolares. Uno refiere docentes con bajas expectativas de éxito para alumnos

en condiciones de pobreza, y que consideran más importante la influencia de factores externos al aula, por lo que proponen estrategias fuera del aula para mejorar los resultados escolares; el otro refiere buenas expectativas docentes que consideran más importante la influencia de factores dentro del aula, por lo que proponen estrategias relacionadas con el trabajo docente, como la motivación, para lograr buenos resultados.

“El interés práctico no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum [sic]. Consecuentemente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículum” (Fernández, 1994, p. 5), por lo que los resultados escolares se constituyen en una preocupación permanente para los profesores.

La evaluación del desempeño docente, entre la dominación y la resistencia de los profesores

A partir del momento en el que se dio a conocer la reforma de educación durante el sexenio de Enrique Peña Nieto como presidente de la república a través del Diario Oficial de la Federación, la evaluación del desempeño docente para el ingreso, la permanencia y la promoción provocó numerosas movilizaciones del magisterio como muestra de rechazo ante las nuevas disposiciones.

Tal situación provocó el interés de investigadores como Juárez (2019) que en su investigación sobre “La evaluación docente, entre la dominación neoliberal y la resistencia de los maestros” buscó conocer la percepción de las maestras y maestros evaluados en la primera etapa con respecto al proceso de evaluación, además develar los efectos que ha tenido el proceso de evaluación en las y los maestros evaluados, identificar si se reconocen elementos de mejora en su práctica docente, profundizar en los elementos políticos y económicos que subyacen en la reforma educativa y en la evaluación y por último conocer las acciones de resistencia o de aceptación en las y los maestros ante la evaluación docente. Los fundamentos teóricos fueron organizados en dos ejes, el primero de ellos da cuenta de la evaluación docente desde una perspectiva de reproducción social, el segundo de la evaluación desde una perspectiva de transformación social.

En el primer eje menciona que desde una educación funcionalista se justifica y valida la reproducción de las sociedades dominantes y la evaluación docente es un mecanismo utilizado para clasificar a los individuos a través de mediciones, cuantificaciones y comprobaciones de conocimientos adquiridos como sujetos aptos y no aptos, asignándoles a esos resultados un carácter de validez incuestionable realizada con metodologías cuantitativas. Es con este tipo de mediciones como se asignan roles a las personas de acuerdo a sus capacidades, por lo que se considera que este proceder contribuye a perpetuar un sistema en el que sobresalen los más favorecidos económicamente y se quedan rezagados los más vulnerables. Juárez (2019) recupera a Talcott Parsons (1985) y menciona que

La perspectiva sociológica funcionalista compara la sociedad como un cuerpo que está formado por órganos que cumplen una función específica, así la sociedad está formada por instituciones con distintas funciones que apuntan a mantener el orden y asegurar el progreso. Es por eso que las desigualdades sociales según esta postura teórica, son un fenómeno natural que aseguran el buen funcionamiento de la sociedad. Cada individuo desempeña un rol según su lugar en la sociedad, es decir, la división social es necesaria porque cada individuo cumple una función especializada según sus aptitudes [p. 43].

La evaluación desde esta perspectiva teórica se convierte en el instrumento perfecto y a la vez necesario para la asignación de roles en la sociedad, ya que los resultados obtenidos ubican a los sujetos en los diferentes estratos sociales, empleos y actividades a las que están destinados.

Cuando se evalúa el currículo desde estándares impuestos por corporaciones ajenas a los intereses de los evaluados, cobra vida un modelo bancario en el que los actores educativos asumen un rol pasivo, actitud que afecta no solamente el desempeño de los profesores ante el currículo prescrito, sino en el desarrollo curricular y sobre todo en el rol de los estudiantes. Según Freire (1970, citado en Juárez, 2019), la actitud pasiva de profesores y estudiantes se convierte en un obstáculo para adaptarse al mundo y lograr la transformación. Al respecto, Kaplún (1998, citado en Juárez, 2019) refiere que

Lo importante en este modelo es el dato, la retención de información y para ello se implementa un régimen de premios y castigos para estimular la memorización. Con estos mecanismos se fomenta el individualismo y la competencia en perjuicio de la solidaridad y los valores comunitarios, al mismo tiempo los estudiantes adquieren una mente cerrada o dogmática, incapaz de juzgar los mensajes recibidos [Kaplún, 1998, p. 24].

Por lo anterior, la evaluación del desempeño docente estudiada desde una perspectiva opuesta a la funcionalista se encontró en la teoría crítica, en la cual se busca la liberación de los seres humanos de las diferentes circunstancias que los esclavizan, entre ellas la ideología; por otra parte, desarrolla un discurso de transformación y emancipación.

La evaluación docente en esta perspectiva busca reflexionar, actuar y transformar la desigualdad en la que se encuentran los profesores, así como buscar formas contestatarias y de resistencia a través de las cuales se muestran las diferentes formas de indignación como resultado de prácticas violentas en el campo de la educación y en la sociedad en general. Giroux (2003, citado en Juárez, 2019) menciona que la resistencia debe tener una función reveladora, que ofrezca oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación individual y social (p. 145).

Para Santos Guerra (1996, citado en Juárez, 2019), la evaluación debe propiciar el diálogo, comprensión y mejora de lo que se está evaluando, por lo que tiene un carácter democrático, participativo y colegiado.

Desde estas reflexiones teóricas, Juárez (2019) interpretó los datos e identificó las siguientes categorías:

- Los saldos de la evaluación.
- La evaluación como instrumento de control.
- La evaluación que responde a la educación bancaria.
- El magisterio y los mecanismos de resistencia contra la oposición.
- La esperanza de una educación fincada en la educación liberadora.

El autor concluye que los profesores que participaron en el estudio mostraron una conducta de oposición, pero aún cuando rechazaban la evaluación docente y renegaron de ella se sometieron de manera organizada en colectivos, utilizados como mecanismos de defensa ante la imposición.

Por otra parte, Modesto (2019) realizó un estudio de carácter cualitativo con estrategia fenomenológica en la que a través de entrevistas en profundidad y observación buscó conocer y analizar las implicaciones pedagógicas que subyacen a la percepción que tienen las educadoras sobre el proceso de evaluación docente. Los fundamentos teóricos versan sobre la pedagogía bancaria y la liberadora desde la perspectiva de Freire hasta los aportes de Foucault, en el que resalta la categoría del control y vigilancia desde la teoría crítica en la que analiza y critica el funcionalismo y su influencia en la educación.

Las categorías identificadas fueron:

- La ceguera de los evaluados de la mano de un modelo bancario.
- Una pedagogía panóptica al borde de la evaluación.
- Una metodología prediseñada, que miente y afecta la práctica.
- La evaluación en la edad de oro, una propuesta utópica para el futuro.
- La evaluación como dispositivo de enajenación y violencia simbólica.
- Una pedagogía humanista en riesgo de quedar en silencio.

Los resultados de la investigación, señalan experiencias variadas desde las voluntarias que utilizan una metodología bancaria donde ejecutan en sus aulas planes y programas sin un análisis crítico, sin permitir en los niños el diálogo ni la imaginación; hasta las educadoras que opusieron resistencia y algunas trabajan una concepción progresista; no obstante, la semejanza entre ellas fue que todas estuvieron bajo presión constante, no encuentran cambios en su práctica ni en sus alumnos después de haber sido evaluadas, muchas presentaron situaciones de salud y estrés; coinciden en que la plataforma fue ventajosa, incierta y en malas condiciones [Modesto, 2019, p. 9].

La autora concluye que con la llegada de la reforma educativa se generó una controversia entre los profesores de educación preescolar al darse cuenta de que venía a castigar y premiar mediante un proceso de evaluación docente acompañado de incertidumbre y temor.

En este contexto y a través de dispositivos de control se persiguió a los docentes para ser juzgados, clasificados y excluidos, se pudo conocer el pensamiento de las educadoras y la metodología que precisan en sus aulas; salió a flote quienes de ellas aceptaron y promovieron la causa, mismas que en sus clases ponen en práctica un enfoque reduccionista y limitan la creatividad de los niños, obstruyen el pensamiento crítico y censuran la comunicación con sus alumnos, cosificando la educación [Modesto, 2019, p. 267].

Para Modesto (2019), una forma de disminuir los efectos negativos de la evaluación docente es que los profesores avancen hacia el cambio de prácticas acríicas por acciones de liberación-emancipación, que partan de la autocrítica para no perderse, un autoanálisis y tener calma, pues los cambios sociales llevan tiempo, pero es importante avanzar hacia procesos de concienciación con el uso de herramientas como la problematización.

Perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación. El balance de la subárea de evaluación curricular

Para interpretar teóricamente las perspectivas desde las cuales se aborda la evaluación curricular se identifican aspectos teóricos que sirven de referencia construidos sobre el discurso de Habermas en relación con los intereses del conocimiento, que no solo son teoría del conocimiento sino se reconoce como una teoría social, por lo que formula tres tipos de interés a través de los cuales los sujetos construyen su realidad, se apropian de ella y la conocen. Los intereses son el técnico, el práctico y el emancipatorio.

Estos intereses del conocimiento se identifican en las investigaciones relacionadas con la evaluación curricular y sirven como marco interpretativo de la orientación teórico-metodológica de la producción revisada en esta subárea.

La evaluación curricular desde una perspectiva técnica

La investigación educativa en la subárea de evaluación curricular se orienta hacia una perspectiva técnica ya que predominan los estudios relacionados con la medición para la rendición de cuentas de los programas y proyectos implementados por diferentes instancias, además en este periodo (2007 al 2021) se identificó el incremento de los proyectos de investigación sobre el diseño de indicadores de logro para evaluar algún rasgo de competencias específicas de planes de estudio de educación superior.

La evaluación curricular con un interés técnico se caracteriza por la generación de conocimientos desde la explicación a través de la medición con la finalidad de llevar la actividad de la evaluación de forma controlada, ya que el interés técnico se refiere a los conocimientos que el hombre adquiere en su contacto con la naturaleza con el fin de controlarla, por lo que genera saberes a partir de la explicación, por lo que el interés técnico corresponde en términos epistemológicos a un campo empírico-analítico (Malagón, 2008).

En el interés técnico se ubican los estudios desarrollados con un enfoque cuantitativo con diferentes tipos de diseño.

Por otra parte, se identifica la tendencia a realizar estudios sobre el seguimiento de egresados con el fin de medir el grado de satisfacción de quienes egresan de diferentes carreras con el fin de analizar la influencia del currículo en el desempeño laboral.

La tendencia de tener el control de la educación a partir de la medición de sus resultados para vincular la educación superior con el sector productivo se evidencia

en estudios sobre seguimiento de egresados que solo buscan comparar resultados con propósitos preestablecidos y cumplir con las exigencias de algunos sectores sociales.

La evaluación curricular desde una perspectiva práctica

La evaluación del perfil de egreso desde la experiencia de profesores y estudiantes se realiza desde una perspectiva práctica, recupera la subjetividad de los participantes ya que, como menciona Fernández (1994), la evaluación no puede concebirse de forma separada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículo. Son los involucrados en los procesos quienes participan en los procesos de investigación, de tal forma que los profesores son al mismo tiempo quienes investigan sobre su propia práctica. Por ello, en esta perspectiva se identifican los estudios relacionados con los resultados de los estudiantes y las concepciones de los propios profesores sobre el rendimiento escolar, preocupados por conocer los resultados del desarrollo curricular para realizar mejoras.

Para Grundy (1991) los juicios sobre el currículo requieren el tipo de conocimiento personal al que solo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje, ya que el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones.

Ante ello, la evaluación procesual, continua y situada destaca un carácter axiológico e implicaciones centradas en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo anterior, es necesario que la evaluación curricular transite del lugar del control con propósitos eficientistas a una evaluación curricular participativa y colaborativa.

El interés práctico utiliza métodos de las ciencias interpretativas, por lo que el acercamiento a los objetos de estudio se realiza desde la comprensión y la interpretación y la metodología empleada es la cualitativa.

Para Schwab (1969), la teoría curricular debe construirse desde dentro de los procesos reales y prácticos de la educación para dar cuenta de la realidad que se conoce y se practica.

El interés práctico es de naturaleza deliberativa y práctica que va más allá de la visión instrumentalista o técnica, pero se queda corta al momento de interpelar a la sociedad, asumiendo una actitud pasiva ante una realidad compleja (Malagón, 2008).

La evaluación curricular desde una perspectiva emancipatoria

La política neoliberal y el planteamiento de la reforma educativa que sugería la evaluación del desempeño docente con el propósito de impactar en el ingreso de los profesores noveles al servicio, su permanencia y la promoción, que se implementó con actividades de desprestigio social del magisterio para justificar la necesidad de evaluar a los profesores, pronto tuvo acciones de resistencia de parte de los propios profesores, lo cual despertó el interés de investigadores con una formación en la investigación social desde una mirada crítica por realizar investigaciones con el propósito de denunciar el impacto negativo de la reforma en la situación laboral de los profesores.

Esta denuncia a través de la investigación pone de manifiesto un posicionamiento político del investigador y busca a través de la evaluación curricular transformar la realidad. Por lo anterior, la evaluación desde esta perspectiva tiene el compromiso de exponer y poner al servicio público las contradicciones, las razones subyacentes, los intereses ocultos en las prácticas y los discursos, pero sobre todo un interés emancipador, entendiendo la evaluación como praxis.

La evaluación curricular emancipatoria recupera la voz de los involucrados para develar la realidad y evidenciar el sentir de los involucrados para emitir juicios sobre una política que trastoca los intereses de los trabajadores. Esta mirada investigativa de acción política tiene como propósito influir para que se generen cambios en diferentes ámbitos como el social y el educativo.

La dimensión política de la evaluación curricular reivindica a quienes tienen la responsabilidad de construir un currículo en su quehacer cotidiano. Para Malagón (2008), el interés emancipador es la síntesis del interés técnico y el práctico ya que quiere transformar el mundo a través de la autonomía y libertad para que los sujetos cambien el mundo, por lo que aborda las relaciones entre contexto objetivo y el subjetivo como condiciones que deben ser transformadas.

En el interés emancipatorio se identifica como un espacio epistemológico de una ciencia social crítica que crea las condiciones para la autorreflexión para garantizar la transformación.

Agenda pendiente

A pesar de que la investigación educativa en Chihuahua va en aumento, aún se identifica la necesidad de desarrollar investigación educativa que impacte en los diferentes niveles educativos, sobre todo en secundaria y media superior, ya que son niveles educativos a los cuales no se orienta el interés de los investigadores.

Por otra parte, es necesario que se realice investigación sobre evaluación curricular desde una perspectiva emancipatoria que incluya estudios desde un razonamiento dialéctico entre la teoría y la acción para comprender con mayor profundidad una realidad y buscar la transformación con la participación activa de los involucrados.

La evaluación curricular como praxis apuesta por la acción si esta es informada y de un interés emancipador por los implicados en las situaciones educativas evaluadas, los agentes externos no pueden emitir juicios (Grundy, 1991). En esta perspectiva se prioriza la experiencia y participación de quienes participan en la investigación, tarea pendiente en la evaluación curricular.

Conclusiones

Dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es la de menor desarrollo, en este caso se identificó una reducida producción al respecto.

Las tres perspectivas curriculares desde las cuales se analizó la producción sobre evaluación curricular posibilitaron la vinculación de las reflexiones sobre la construcción de los objetos de estudio teóricos y metodológicos.

Corpus revisado

- Carrera, C., Lara, Y., y Madrigal, J. (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Revista Boletín Redipe*, 7(10), 139-46. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/603>
- Covarrubias, P. (2016). Propuesta metodológica para evaluar programas educativos. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 335-343. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/227>
- González, A. (2010). Situaciones de docencia: una alternativa para evaluar competencias en posgrado. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(3)75-91.
- González, K. (2018). *Seguimiento de egresados del programa Ingeniero Técnico Minero* [Tesis de doctorado]. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- Juárez, O. (2019). *La evaluación docente, entre la dominación neoliberal y la resistencia de los maestros* [Tesis de doctorado]. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- López, J., Parra, H., y Tobón, S. (2017). *Indicador para el logro académico* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54.
- Márquez, A. (2013). *Diseño y validación del instrumento para evaluar competencias básicas universitarias* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Meléndez, P., y Barrera, P. (2015). *Paradigmas de los profesores sobre resultados escolares*. [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua.
- Modesto, C. (2019). *Pedagogía panóptica y evaluación docente en preescolar* [Tesis de doctorado]. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua.
- Ortega, F. (2015). *Estrategias docentes en aulas multigrado: diseño y validación de un instrumento para valorar la práctica docente* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua.
- Parra, H., Vázquez, A., y Del Val, N. (2012). *Evaluación del currículo por competencias. Perspectiva de los estudiantes y docentes*. Editorial Académica Española.

Referencias

- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a. ed.; trad. J. Meléndez y M. Subirats). Laia.
- Fernández, J. (1994). Evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. Angulo y N. Blanco (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 297-312). Aljibe.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. De la Torre.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278013>
- Parsons, T. (1985). La educación como asignadora de roles y factor de selección social. En M. Ibarrola (ant.), *Las dimensiones sociales de la educación*. Ediciones El Caballito.

- Schwab, J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. National Education Association.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Tapella, E., y Rodríguez, P. (2014). Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (3), 80-116. <https://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/13361/121>
- Vera, J., y Domínguez, R. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educación y Pesquisa*, 31(1).

Subárea 7.

El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales

Introducción

El propósito de este apartado es analizar la subárea *El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales*. Se examinan aportes de investigación que estudian cómo se expresa el currículo en contextos interculturales: fines, expectativas y retos que implica una práctica educativa desarrollada por el profesorado en el marco de un currículo con una perspectiva intercultural.

En la parte introductoria se analizan los fines que la educación intercultural persigue a través del currículo, también se puntualiza que, en el marco de la educación intercultural, el currículo asume diferentes perspectivas y enfoques, algunas están presentes de manera clara y contundente en el currículo formal, pero otras formas permanecen ocultas y solo pueden leerse entre líneas por miradas críticas y escudriñadoras.

En el apartado de resultados, los hallazgos investigativos en el ámbito *El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales* se desarrollan en dos fases: la primera de ellas de carácter descriptivo, que ofrece una mirada rápida a la producción de esta subárea de conocimiento: “Un acercamiento a la producción investigativa sobre currículo y prácticas educativas en el marco de la educación intercultural”, y la segunda de estas fases, que se constituye a partir del análisis interpretativo de la producción encontrada: “El currículo en el marco de la práctica educativa y la educación intercultural: retos, perspectivas, logros y tareas inconclusas”; aquí se plantean por los investigadores algunos aspectos que hacen referencia a la educación intercultural que se ofrece a grupos originarios, puntualizan logros, del mismo modo múltiples retos que el profesorado ha afrontado para lograr los propósitos de esta propuesta educativa, tareas pendientes y otras que han quedado inconclusas en el cumplimiento de los objetivos dentro de la subárea.

Por último se encuentran las conclusiones, en las cuales se hace una síntesis de los hallazgos y se plantea la agenda pendiente, objetos de estudio que los estudiosos del currículo en el contexto intercultural han pasado por alto y es necesario analizar para desarrollar una visión global de la subárea *El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales*.

Los fines educativos de la educación intercultural

Los trabajos aquí encontrados en el marco del currículo en contextos interculturales se desarrollan en regiones de grupos originarios, por tanto, es una exigencia especificar los fines que la educación persigue en contextos interculturales étnicos, del mismo modo diferenciar entre lo que se considera multiculturalismo e interculturalidad:

...multiculturalidad se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos. Por el contrario, en este escenario la diversidad se traduce en (o es sinónimo de) desigualdad [SEP, 2006, p. 22].

El multiculturalismo es una condición biológica y social de existencia; grupos humanos, diferentes razas, diferentes culturas conviviendo unos al lado de otros. Se reconocen, pero no existe una preocupación auténtica por ver crecer al otro, incluso podría decirse que lo que se llama “respeto” en ocasiones podría esconder indiferencia y egoísmo por ver a una cultura sumida en la segregación y quedarse de manos cruzadas, a lo más, compadeciéndose de su miseria.

En tanto que la interculturalidad

...se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993) y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales [SEP, 2006, p. 23].

El ámbito de la educación intercultural tiene de base una dimensión teleológica, que es lo mismo, fines educativos que persigue, y que se expresan de manera clara por teóricos como Delval (2004) y Yurén (2008). “El sujeto que se traza fines es un ser activo, dotado de fuerzas que existen en él como capacidades, como impulsos” (Yurén, 2008, p. 25). Uno de los fines más contundentes del currículo intercultural es constituirse en una propuesta incluyente y equitativa (SEP, 2006), para lo cual los docentes de educación indígena y todos aquellos que trabajan en contextos multiculturales enfrentan la exigencia de recibir una formación curricular que les dé herramientas teórico-metodológicas para desarrollar una práctica educativa que favorezca el diálogo, los aprendizajes, además promover el conocimiento de la cultura propia de la etnia y de los otros grupos humanos con los que conviven; de igual manera brindar elementos de formación apropiados para fortalecer en ellos la capacidad de asumir una postura epistemológica crítica ante el conocimiento que, con decisión y fundamentos válidos, les permita cuestionar la imposición etnocentrista que por años ha predominado; considerar la existencia de conocimientos como universalmente válidos, en detrimento de los saberes originarios de culturas ancestrales u otras culturas que se han visto segregadas. Aunado a todo lo anterior, el profesional de la educación intercultural se ve impelido a promover el desarrollo integral de los grupos humanos que atiende.

Haciendo una búsqueda de los más nobles propósitos que persigue la educación indígena que se jacte de ser intercultural bilingüe, pueden enumerarse, entre otros:

- Fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia. Enseñar la lengua propia de los educandos.
- Lograr que los integrantes de diferentes culturas que coinciden en los espacios educativos, convivan de manera respetuosa y enriquecedora, tratando de superar prácticas explotadoras y de dependencia.
- Formar una conciencia ciudadana, que se involucre en el compromiso de erradicar la injusticia, ofreciendo herramientas pertinentes para superarla [Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 46].

Sin embargo, estos fines no se limitan a la educación indígena sino atañen a todas aquellas prácticas en que se involucran diversos grupos humanos, culturas e incluso subculturas, que es precisamente donde se demanda el desarrollo de la propuesta curricular intercultural.

Currículo y normatividad: el interjuego existente entre lo implícito y lo explícito

El currículo en el marco de la educación intercultural puede retomarse desde diferentes perspectivas, esto es un requerimiento que, como señala Jurjo Torres (1998), no debe dejarse de lado cuando se trata de entender el funcionamiento del sistema educativo. Existe una constante lucha de fuerzas entre lo implícito y lo explícito, el *deber ser* de la educación intercultural manifiesto de manera clara y contundente en documentos normativos y los discursos, y lo que realmente se concreta en la práctica educativa.

Hasta el momento en que se escriben estas reflexiones, es posible afirmar que existe un gran abismo entre los propósitos que plantea el sistema educativo al ofrecer educación a los pueblos originarios y otros grupos y lo que realmente logra; le ha costado un gran esfuerzo por su postura añeja de imponer una visión curricular homogeneizante: “La asimetría propiamente escolar se refiere al carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos nacionales, ya que estos han implantado un modelo de escuela que ignora las necesidades, características y expectativas particulares de cada contexto cultural y lingüístico” (SEP, 2006, p. 22).

De acuerdo con Jurjo Torres,

El currículum [sic] explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula [1998, p. 198].

En el otro extremo, dentro del marco de la educación intercultural está el currículo oculto, aquel que “acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio-histórico” (Torres, 1998, p. 198). En el currículo oculto están propósitos e intereses que no llegan a clarificarse y declararse, pero

entran en juego, a favor del crecimiento y rescate de las culturas o su disolución. En el sentido más nefasto del currículo oculto está la presencia de una ideología, una imagen del mundo y de la vida, que vende una forma de vida como la más atractiva y valiosa, reforzada por contenidos curriculares que rinden culto a los saberes occidentales e ignoran o minimizan los conocimientos ancestrales como fuente de conocimiento; un currículo oculto en las prácticas del profesorado que está constantemente glorificando al mundo del mestizo y dejando al margen los saberes y costumbres de las etnias; un currículo oculto que promueve la segregación, por su falta de equidad, tratando de atender de manera desigual a los que presentan condiciones de vulnerabilidad y los que viven en condiciones de amplio bienestar social.

Las causas de estos fenómenos son complejas e históricas, sistémicas. Desde luego, tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio que fomenta la reproducción de la desigualdad en la escuela, evidente en la formación de los docentes, en los planes y programas de estudio, en la planeación, en los resultados del aprendizaje, en la eficiencia terminal, en la cobertura, etcétera, que repercute en la calidad de la educación que se ofrece [SEP, 2006, p. 22].

Por eso, al asegurar que la educación intercultural está en crisis, tratar de entender el porqué de este fenómeno se torna en una tarea difícil pero urgente, a la que dedican su tiempo multiplicidad de investigadores, cuyos resultados son esenciales al momento de tomar decisiones gubernamentales y mejorar la práctica educativa de estos contextos.

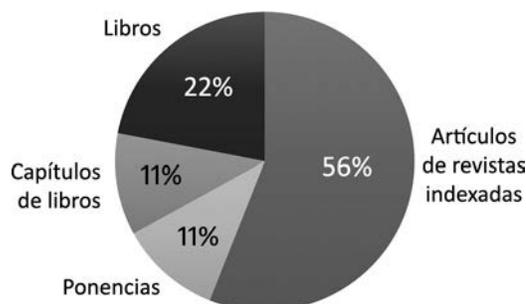
Etapa descriptiva

Un acercamiento a la producción investigativa sobre currículo y prácticas educativas en el marco de la educación intercultural

En un primer acercamiento a los aportes de investigación identificados en la subárea *El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales* se realiza un análisis elemental a nivel descriptivo.

Los trabajos encontrados dentro de esta subárea de investigación ascienden a un total de ocho: cuatro corresponden a artículos en revistas arbitradas o indexadas, uno a ponencia, un capítulo de libro y dos libros.

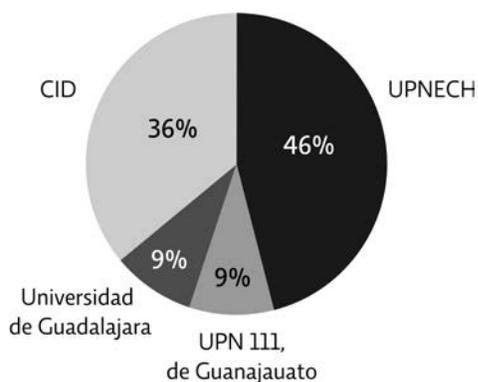
Figura 28
Tipo de aporte



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a investigadoras e investigadores participantes en los trabajos identificados, ellos provienen de diferentes instituciones de educación superior: cinco de la UPNECH, uno de la UPN en Guanajuato, cinco del CID y por último uno de la Universidad de Guadalajara.

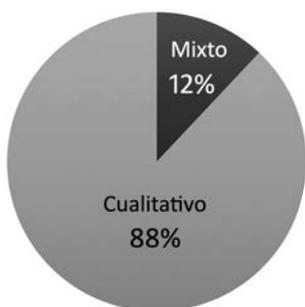
Figura 29
Investigadores participantes



Fuente: Elaboración propia.

De los trabajos analizados, siete de ellos se sitúan dentro del paradigma cualitativo; el resto presenta un carácter mixto, en el cual se vincula el paradigma cualitativo y el cuantitativo a nivel de estadística descriptiva. En cuanto a los métodos de investigación, en dos aportes se utiliza el método hermenéutico; uno se desarrolla con el método fenomenológico; dos se trabajan paralelamente con el método hermenéutico y de estadística descriptiva; uno utiliza el método de estadística a nivel descriptivo; otro tiene un método mixto de base, y por último, uno de ellos, aun cuando no lo especifica, se considera una investigación bibliográfica.

Figura 30
Enfoques metodológicos

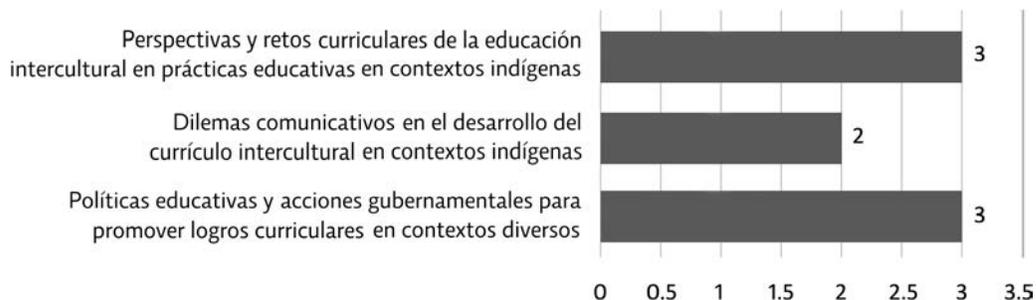


Fuente: Elaboración propia.

Los aportes encontrados se ubican en tres categorías: “Políticas educativas y acciones gubernamentales para promover logros curriculares en contextos diversos”, con un total de tres aportes; “Dilemas comunicativos en el desarrollo del currículo

intercultural en contextos indígenas”, igualmente con dos aportes, y por último, en la categoría “Perspectivas y retos curriculares de la educación intercultural en prácticas educativas de contextos indígenas” se ubican tres de estos trabajos.

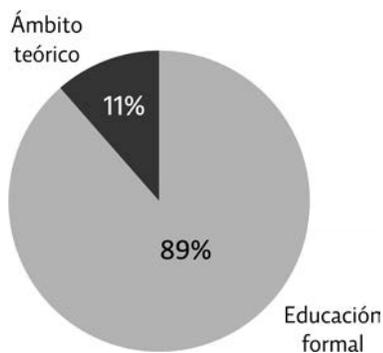
Figura 31
Temáticas de los aportes



Fuente: Elaboración propia.

De los trabajos mencionados anteriormente, siete se desarrollan en el contexto de la educación formal –cinco en nivel primaria; uno en preescolar, primaria y secundaria simultáneamente, y uno en secundaria–, el aporte restante se ubica en un ámbito teórico, es una investigación cuyo análisis trastoca diversos contextos.

Figura 32
Ámbitos en que se desarrollan los aportes



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, los trabajos de investigación que se ubican en esta subárea se desarrollan mayormente dentro del ámbito de la educación formal.

Etapa interpretativa

El currículo en el marco de la práctica educativa y la educación intercultural: retos, perspectivas, logros y tareas inconclusas

En este espacio se desarrolla la parte interpretativa, que permitió analizar los aportes encontrados en esta subárea, a partir de lo cual se organizan por objetos de estudio

comunes, mediante tres centros de interés: “Políticas educativas y acciones gubernamentales para promover logros curriculares en contextos diversos”, “Dilemas comunicativos en el desarrollo del currículo intercultural en contextos indígenas”, y “Perspectivas y retos curriculares de la educación intercultural en prácticas educativas de contextos indígenas”.

Políticas educativas y acciones gubernamentales para promover logros curriculares en contextos diversos

Las políticas gubernamentales son lineamientos que marcan los hacedores de políticas públicas en diversos ámbitos: nacional o estatal. Dentro de este rubro se ubican tres aportes que hacen referencia a acciones de políticas gubernamentales para mejorar el desarrollo del currículo y con ello la educación: el primero de ellos encaminado a realizar un diagnóstico de la práctica educativa indígena en primaria, desde los fines que persiguen los documentos normativos, pero también los fines que le conceden los actores educativos a la educación indígena; el segundo está encaminado a analizar la reforma educativa que se implementó en secundaria en el año 2006, y el tercero plantea una estrategia gubernamental para promover la mejora educativa.

El primer trabajo es un artículo de revista indizada: “El ejercicio de la práctica educativa en la Sierra Tarahumara” (Madrigal, Carrera y Vergara, 2018). El aporte es un estudio cualitativo, que se desarrolla desde el método fenomenológico. En el trabajo las autoras realizan un balance del ejercicio de la práctica docente en la Sierra Tarahumara de Chihuahua, México. Es un diagnóstico que, desde los significados que los diversos actores –padres de familia, maestros y directores– dan a su experiencia educativa cotidiana, permite puntualizar las circunstancias en que el magisterio experimenta la práctica educativa en estos contextos al momento de trabajar con niños de la etnia rarámuri.

De acuerdo con los hallazgos, las autoras afirman que un amplio porcentaje del grupo magisterial que trabaja en este ámbito, aun cuando es originario de esta región, no pertenece a la etnia rarámuri, lo cual genera problemas comunicativos que afectan la práctica educativa por no poder comunicarse con sus alumnos en su lengua materna.

Esto resulta entendible cuando se constata que, en este contexto, más del 80% el profesorado ingresa al magisterio sin una sólida formación profesional. Los jóvenes del grupo étnico tarahumara que desean ser maestros no tienen alternativas institucionales estatales para formarse como profesores de educación indígena, por tanto, al ingresar al subsistema cuentan solo con perfil de bachiller, además, después de ello tienen dificultades para superarse académicamente, por tanto, no tienen herramientas suficientes para enfrentar problemáticas curriculares de la práctica educativa, entre ellas, cómo adecuar al medio indígena los contenidos del programa que están fuera del contexto, o enfrentar los continuos cambios que se realizan en planes y programas.

Los resultados son concluyentes al afirmar que la educación indígena, con más de un siglo de legislaciones a su favor, no ha conseguido mejorar las condiciones de miseria y explotación en que viven los grupos originarios desde la llegada de los españoles.

La promesa de mejora de la educación indígena es una promesa que pasa de una a otra agenda gubernamental, sin llegar a concretarse. Para que esta utopía cobre alguna concreción es necesario multiplicar esfuerzos, invertir más en la tarea de formar maestros con un perfil afín al ámbito de educación indígena y una sólida formación profesional para que puedan brindar una mejor educación a los niños rarámuris y la posibilidad de acceder a un mundo mejor.

El segundo de los aportes aquí considerados corresponde a un artículo de revista digital indizada: “La organización de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua, en el marco de la reforma educativa” (Arzola, 2010). El autor realiza un estudio cualitativo de carácter descriptivo, en el cual utiliza como método de análisis de datos la estadística descriptiva. El trabajo –que involucra a directivos, maestros, padres de familia y alumnos– analiza las dificultades generadas en el proceso de renovación del currículo a raíz de la implementación de la reforma educativa de secundaria que surgió en el año 2006.

Dicha acción gubernamental implicó grandes retos para las instituciones, a las que con la nueva reforma se les demandaba la capacitación y actualización docente. En el año de 1993 la educación secundaria se integró en el esquema de educación básica; los profesores se vieron impelidos a atender simultáneamente el manejo de los nuevos planes y programas de estudio, del mismo modo a participar en procesos de actualización que les exigían el conocimiento disciplinar de las nuevas materias asignadas. Los resultados no fueron los esperados, se identificaron situaciones contradictorias, por lo que en el 2006 dio inicio la reforma educativa de secundaria:

...el 80% de los directivos opinan que el perfil profesional de los docentes se corresponde con las materias que imparten, mientras que el 92% de profesores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. No obstante, el 57% de directivos y el 31% de docentes opinan que los profesores están atendiendo asignaturas con las que no habían trabajado anteriormente [Arzola, 2010, p. 45].

De acuerdo con los hallazgos se encuentra que, pese a la reforma del 2006, no se observan cambios en la estructura organizativa de las escuelas, se continúa laborando desde el marco normativo-operativo pre-reforma. Sin embargo, sí existen cambios en el enfoque que se le da a los planes y programas de estudio.

Otros aspectos que emergen de la investigación son problemas de comunicación entre los diferentes actores, lo que exige trabajar este aspecto para promover los procesos comunicativos; por otra parte, se afirma que los colectivos valoran el trabajo colegiado, pero reconocen que no existen tiempos para su desarrollo, por lo que resulta paradójico exigir vida académica y trabajo colaborativo cuando las instituciones no generan espacios para llevarlos a cabo. Es necesario para lograr la renovación del currículo asignar tiempos institucionales, así como diseñar las estrategias adecuadas.

El tercero de los aportes es un estudio documental que corresponde a un capítulo de libro denominado “Pobreza y programas compensatorios: ¿Binomio sustractivo o aditivo?”. En esta obra, Maldonado (2016) analiza programas compensatorios en México, los cuales se han generado a nivel de política pública gubernamental con

el propósito de disminuir los efectos de la inequidad y pobreza entre los habitantes del país.

Según se reconoce en este trabajo, de origen la función fundamental de los programas compensatorios, por un lado, es generar para la niñez mexicana en edad escolar las condiciones de acceso, y por otro asegurar su permanencia, reconociendo las particularidades de la población en general. Estos programas se centran en específico en aquellas personas que viven en situación de inequidad social debido a que su ingreso económico es insuficiente para satisfacer sus necesidades mínimas de consumo, es decir, viven dentro de la línea de pobreza, lo que impide que tengan un óptimo acceso a habitación, servicios de salud, educación, entre otros satisfactorios.

Tomando como referencia lo anterior, según señala el autor, las acciones gubernamentales conocidas como “programas compensatorios” tienen como propósito o fin promover un cambio social que garantice oportunidades de lograr una vida mejor. Sin embargo, los hallazgos muestran que, tras ese afán compensatorio, solo se toman en consideración los esquemas de los grupos humanos más favorecidos, por tanto, en ellos existe la omisión del reconocimiento a la raza, clase o condición social, en cuanto acciones concretas en la elaboración del currículo.

Según lo considera el investigador (Maldonado, 2016), uno de los grupos afectados por los programas compensatorios que ignoran aspectos de condición de raza son las etnias indígenas originarias. Las políticas gubernamentales, a pesar de tener la intencionalidad de promover el desarrollo social, dejan de lado la posibilidad de construir una sociedad más justa cuando pasan por alto dotar a las escuelas de educación indígena de materiales en su lengua propia, entre otras omisiones.

Desde esta visión los programas compensatorios, han promovido la inclusión en la educación básica, propiciando el acceso con equidad para los niños y niñas en situación de desventaja social, a pesar de esto en el planteamiento de su objetivo no se propone el respeto a la diversidad cultural, religiosa o étnica [Maldonado, 2016, p. 270].

Por tanto, asumiendo el investigador una postura crítica del currículo, señala que, en los programas compensatorios, si aspiran a querer lograr una sociedad más justa, la igualdad tiene que ser enfocada bajo el supuesto de cultura única.

Dilemas comunicativos en el desarrollo del currículo intercultural en contextos indígenas

Las dos investigaciones que aquí se presentan hablan de los dilemas para desarrollar el currículo con enfoque intercultural en contextos indígenas por cuestiones comunicativas ligadas al uso de la lengua; sobre lo cual se entiende que la comunicación humana es un proceso que consiste en “el intercambio de ideas, mensajes e información” (UNESCO, 2014, p. 118).

El primero de estos trabajos corresponde a Mayagoitia (2014), “Bilingüismo individual en escuelas de educación indígenas”, artículo de revista indizada que desde una perspectiva cualitativa y una metodología mixta analiza el bilingüismo individual

en escuelas primarias indígenas, con el propósito de brindar una plataforma comprensiva de la realidad lingüística de niños de regiones indígenas tarahumaras, como marco de referencia para planificar la tarea educativa en contextos interculturales étnicos, como señala la autora, “con calidad y pertinencia lingüística”, por lo cual la investigación se centra en valorar la competencia comunicativa de padres de familia, identificando su lengua materna, así como su competencia comunicativa en rarámuri y castellano; los objetivos son analizar el tipo de comunicación lingüística que se establece al interior de las familias; evaluar la competencia comunicativa de los niños, identificando su lengua materna, así como su competencia comunicativa en ambas lenguas y, por último, identificar el bilingüismo individual y los subgrupos lingüísticos que prevalecen (Mayagoitia, 2014).

Entre otros aspectos, los resultados muestran que existen cuatro grupos de bilingüismo individual, se generan al interior de los hogares en donde destaca la influencia de los padres en el desarrollo lingüístico de la lengua, que de acuerdo a sus circunstancias sociales, culturales y económicas optan por la enseñanza de determinada lengua (castellano o tarahumara), a veces dan continuidad intergeneracional o rompen con ella. Cuando optan por la enseñanza rarámuri como lengua materna es bilingüismo individual, que luego se torna en bilingüismo con predominio de rarámuri; si se opta por el castellano como lengua materna, el monolingüismo en castellano se hace irreversible. En cuanto al uso de la lengua se encuentra un predominio de alumnos bilingües con 59.3%, monolingües en castellano 21.8%, en tanto que los monolingües en lengua indígena presentaron el más bajo porcentaje, 18.7%, sobre lo cual se concluye que a partir de estos hallazgos es pertinente repensar las políticas educativas que atiendan la enseñanza de las lenguas en contextos étnicos y repensar el papel que juega el currículo ante el respeto y rescate de las culturas.

El segundo y último aporte de esta subcategoría corresponde a la ponencia “Bilingüismo en las escuelas indígenas de Chihuahua: importancia y dificultades” (Ortiz y Muñoz, 2013). Desde una perspectiva cualitativa y un análisis hermenéutico, esta investigación que se desarrolla en el ámbito de la educación formal, nivel primaria indígena, tiene como propósito dilucidar la importancia del uso de las lenguas originarias como mediadoras en el desarrollo de los procesos educativos bilingües que acontecen en las escuelas indígenas del estado de Chihuahua; del mismo modo, trata de conocer y comprender cómo transcurren las interacciones bilingües en dichas escuelas.

Los hallazgos muestran que el 70% de los docentes son monolingües y desarrollan su práctica educativa en castellano; lo anterior ha contribuido a una “desvalorización” cultural por el desplazamiento de la lengua materna de las escuelas y la falta de arraigo del docente a la comunidad, que es extraña para él; esto también ha tenido incidencias en la práctica educativa disminuyendo el aprovechamiento de los alumnos por el bajo nivel de comprensión de los contenidos, porque ellos aprenden mejor cuando toman clases en su lengua originaria. El bilingüismo es requisito para ejercer la docencia en el sistema indígena, pero diversos intereses (sindicales, económicos, geográficos)

aprueban contratar maestros monolingües, con el compromiso de aprender la lengua, lo cual pocas veces ocurre, situación que ha bloqueado el enriquecimiento cultural que promueve la educación con carácter intercultural.

En síntesis, desde una postura práctica del currículo, los autores señalan que el bilingüismo presenta retos, así como expectativas para el desarrollo del currículo escolar en contextos de la práctica educativa intercultural; es decir, desde una atinencia pertinente puede promoverse desde la educación el enriquecimiento de las culturas o, por el contrario, se propicia su aniquilación por una tendencia curricular asimilacionista y homogeneizante.

Perspectivas y retos curriculares de la educación intercultural en prácticas educativas de contextos indígenas, conocimientos y aportes culturales de los pueblos originarios

Las perspectivas son consideradas visiones paradigmáticas a partir de las cuales los investigadores analizan el currículo; un posicionamiento teórico desde el cual descubren los dilemas o retos que enfrenta el profesorado para llevar la propuesta curricular gubernamental a su práctica educativa en contextos culturales étnicos de grupos originarios.

Los tres trabajos que aquí se presentan –un artículo de revista indizada y dos libros– se ubican dentro de la *perspectiva crítica* del currículo, porque además de dilucidar los fines de la educación intercultural y los dilemas para llevar a la práctica el currículo en el marco de la educación indígena, se identifican aspectos no explícitos en el currículo oficial que de una manera u otra afectan la implementación del currículo desde una perspectiva intercultural.

El primero de los trabajos es un artículo de revista digital indizada, corresponde a un estudio realizado en el ámbito de la educación formal primaria indígena desde un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico: “Retos curriculares de la educación indígena en región chihuahuense pima” (Madrigal, Carrera y Carpio, 2017). El aporte tiene como propósito analizar, desde la visión de los mismos actores participantes –maestros de educación indígena que desarrollan su práctica educativa en regiones pimas del estado de Chihuahua–, las problemáticas presentes al momento de atender el currículo escolar; otro de sus propósitos es analizar la situación que guarda la educación intercultural en contextos donde habita el grupo étnico en mención.

Este aporte presenta desde los referentes teóricos una postura crítica del currículo, que deja ver con claridad que en este ámbito educativo del contexto étnico analizado a la par de retos y dilemas prácticos y explícitamente ligados a la implementación del currículo existen otros que están desleídos y que se expresan de manera ambigua (Torres, 1998); es un currículo oculto que en realidad enmascara una atención enfocada a conocimientos y valores propios de las clases privilegiadas, en detrimento de los que ostentan poblaciones marginadas como los pimas.

Los hallazgos muestran que, no obstante ser los pimas un grupo étnico minoritario, su cultura sigue vigente en regiones de Sonora y Chihuahua; las autoras

reconocen la valía de las expresiones culturales pimas, al igual que las del grupo étnico tarahumara, pero afirman al respecto que desafortunadamente ambos grupos étnicos actualmente viven en condiciones de alto rezago, lo que les dificulta gozar de un pleno bienestar social.

Los problemas para desarrollar la práctica educativa, de acuerdo con los maestros participantes en la investigación, son: *problemas actitudinales*, como la poca importancia que padres de familia y alumnos le otorgan a la educación o el poco compromiso de algunos maestros para atender su práctica educativa, o problemas de tipo *curricular*, como cambios constantes en planes y programas, el desconocimiento de planes y programas por parte de los maestros y, por tanto, dificultades para adecuar los contenidos al contexto.

Otros problemas son parte de un currículo oculto; el aporte señala que, a pesar de que se legisla a favor del desarrollo de una educación intercultural, de lo cual podrían beneficiarse los pimas, en la realidad no se concretan estas leyes. Una evidencia de ello es que en Chihuahua, no obstante que los logros educativos en la escuela primaria indígena son muy bajos en relación con escuelas primarias regulares y particulares, no existe el interés gubernamental de crear instituciones para preparar maestros de educación indígena, por lo que el sistema educativo indígena contrata maestros sin una sólida preparación, que además desconocen la lengua y cultura originarias, lo que propicia una educación homogeneizadora, indiferente a los conocimientos y aportes culturales de los pueblos originarios.

En esta subcategoría además se ubican dos libros, que también se desarrollan dentro de una perspectiva crítica del currículo: *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente* y *Un acercamiento a la vida de los pimas en el momento actual. Educación intercultural y desarrollo, compromisos postergados*. El primero de estos libros, *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente* (Madrigal, Carrera y Lara, 2017), es un estudio cualitativo, que se desarrolla desde un posicionamiento crítico, con base en el método hermenéutico y de estadística descriptiva. Es un diagnóstico que transcurre en el contexto de la Sierra Tarahumara, surge de un proyecto macro que, partiendo de la voz de los mismos actores de la educación primaria indígena –padres de familia, maestros y alumnos–, tiene entre sus propósitos esenciales reflexionar sobre la manera en que transcurre la práctica educativa propia de escuelas primarias indígenas en comunidades tarahumaras, analizar el perfil socioeconómico y los procesos de formación del profesorado, y los retos y desafíos que todavía en el siglo XXI se enfrentan en la profesionalización del magisterio que desarrolla su práctica docente en contextos indígenas; igualmente se examinan las vicisitudes que la educación indígena enfrenta para la concreción de un currículo intercultural en contextos rarámuris. Los hallazgos muestran que existen múltiples problemáticas para desarrollar la práctica en contextos interculturales donde vive el grupo originario rarámuri, algunas que afectan directamente al maestro: una raquítica formación académica de aquellos que son contratados para atender la educación primaria indígena; los bajos salarios, lo que a su vez repercute en dificultades para profesionalizarse; los

maestros no dominan la lengua originaria de la población infantil; otras de índole curricular, como el cambio continuo de planes y programas, la carencia de materiales en lengua indígena y que los contenidos están descontextualizados, obedecen más a los esquemas de una cultura mestiza que indígena; a lo anterior se agregan las malas condiciones materiales de las escuelas.

De ahí que las aspiraciones para lograr la implementación del currículo con un enfoque acorde a la educación intercultural aún siguen siendo utopías, ideales presentes en discursos gubernamentales y documentos oficiales y en el imaginario y discurso del profesorado que se desempeña en esos lugares.

Sin embargo, no obstante que el sistema educativo estatal en Chihuahua y el sistema educativo mexicano están lejos de ofrecer una educación intercultural, por su perspectiva homogeneizadora, algunos docentes y padres de familia consideran que existen aspectos dignos de valorar: en algunas escuelas se ha contribuido a formar valores, el fortalecimiento de la lengua y cultura originarias, otorgar herramientas al indígena para interactuar con los mestizos de manera más equitativa.

Es posible afirmar que existe una gran brecha entre la educación actual y la educación intercultural, el pueblo rarámuri sigue viviendo en condiciones de vulnerabilidad, rezago económico y social, ante lo cual falta mucho por hacer desde la educación y desde el manejo de distribución de los bienes de la nación.

El segundo libro, *Un acercamiento a la vida de los pimas en el momento actual. Educación intercultural y desarrollo, compromisos postergados* (Madrigal, Carrera y Lara, 2018), se desarrolla en el ámbito de la educación primaria indígena dentro del paradigma cualitativo, para el análisis de los resultados utiliza el método hermenéutico y la estadística descriptiva; paralelamente ofrece un análisis crítico del currículo en contextos de educación ofertada al grupo indígena pima. Los propósitos de esta obra son ofrecer un panorama histórico de la vida de los pimas, su ubicación territorial, arte, gobierno, aspectos socioeconómicos que han trastocado sus formas de vida hasta el momento actual; analizar los modelos de educación indígena, lo que permite un acercamiento al modelo de la educación intercultural bilingüe, y los dilemas de las políticas educativas y el quehacer del maestro para llevarlo a la práctica; concomitantemente la obra realiza un análisis del marco normativo de la educación indígena, sus ideales, y del currículo oculto o aspectos que no se perciben a simple vista pero que inciden y frenan su desarrollo en contextos que atienden a niños ó'oba; igualmente se enumeran retos y demandas curriculares que los actores mencionados plantean, como insuficiente preparación académica para realizar ajustes al currículo, contenidos descontextualizados, así como cambios continuos de planes y programas.

Entre los problemas enumerados en la práctica educativa están los de aprendizaje de los alumnos, quienes han obtenido bajos logros educativos; problemas de formación profesional del profesorado, el estado carece de instituciones formadoras de maestros de educación indígena, por lo que al momento de atender demandas del servicio las autoridades educativas contratan docentes que no dominan la lengua originaria de los niños pimas y son además agentes ajenos a esta cultura, por lo que

se les dificulta ajustar el currículo escolar al contexto. Los resultados encontrados muestran que, no obstante las legislaciones internacionales, nacionales y estatales generadas en el siglo XX, que se expresan en propuestas para ofrecer una educación de calidad a grupos indígenas como una manera de ofrecerles herramientas mediadoras para que puedan acceder a mejores formas de vida dentro del marco del derecho y de justicia social, se confirma que, al menos en Chihuahua, están aún muy lejanos de lograrse estos ideales educativos para los pimas y otros grupos étnicos.

Los tres trabajos que aquí se presentan llegan a la conclusión de que detrás de un currículo oficial está otro que trabaja calladamente, entorpeciendo veladamente el desarrollo de una práctica educativa intercultural, y que por olvido, disimulo o indiferencia gubernamental o de otros agentes, postergan acciones que puedan potenciar una verdadera educación que promueva la justicia y el desarrollo de los grupos humanos.

Agenda pendiente

En la investigación se encuentra que dentro de esta subárea se han trabajado temáticas vinculadas al currículo en contextos interculturales: políticas educativas, problemas comunicativos ligados al uso de la lengua y los que se centran en analizar las perspectivas teóricas propias del currículo en contextos interculturales, sin embargo, no se identifican trabajos que analicen de manera específica contenidos escolares en que se centra el currículo, ni se analiza la formación que recibe el profesorado para atender el currículo en estos contextos, por lo que quedan como tareas pendientes.

Conclusiones

Las evidencias muestran que en el estado de Chihuahua el nivel de producción en cuanto al campo del currículo en la subárea *El currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales* no es muy alto, sin embargo, ha ido cobrando presencia en fechas recientes.

Los ocho trabajos de esta subárea se ubican dentro del paradigma cualitativo, solo uno de ellos se reconoce de carácter mixto; siete de ellos se desarrollan en el ámbito de la educación formal y uno solo obedece a un trabajo de índole teórica. Los trabajos que aquí se presentan involucran la labor de 11 investigadores, provenientes de cuatro instituciones.

Los aportes realizan un análisis del currículo en contextos de educación intercultural: tres ligados con políticas educativas; dos con procesos comunicativos derivados del uso de la lengua y los tres restantes, enfatizando su postura crítica del currículo, se centran en la práctica educativa de contextos étnicos y en los dilemas que enfrenta la educación indígena para alcanzar los ideales de la perspectiva intercultural.

En cuanto a la agenda pendiente, es oportuno señalar que quedan fuera de la preocupación de los investigadores objetos de estudio como contenidos escolares, formación del profesorado para atender el currículo, etc.

Corpus revisado

- Arzola, D. (2010). La organización de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua, en el marco de la reforma educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 43-56. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.526
- Madrigal, J., Carrera, C., y Carpio, R. (2017). Retos curriculares de la educación indígena en región chihuahuense pima. *Boletín Virtual Redipe*, 6(7), 170-185.
- Madrigal, J., Carrera, C., y Lara, Y. (2017). *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. Redipe.
- Madrigal, J., Carrera, C., y Lara, Y. (2018). *Un acercamiento a la vida de los pimas en el momento actual. Educación intercultural y desarrollo, compromisos postergados*. Laripse.
- Madrigal, J., Carrera, C., y Vergara, M. (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la Sierra Tarahumara. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 99-118.
- Maldonado, J. (2016). Pobreza y programas compensatorios: ¿Binomio sustractivo o aditivo? En F. Mancera, *Multi e interculturalidad. La diversidad en educación* (pp. 253-271). Laripse.
- Mayagoitia, A. (2014). Bilingüismo individual en escuelas de educación indígenas. *IE, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(7), 7-13.
- Ortiz, J., y Muñoz, A. (2013). *Bilingüismo en las escuelas indígenas de Chihuahua: importancia y dificultades*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato.

Referencias

- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55a. ed.). Siglo XXI.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (6a. ed.). Morata.
- SEP (2006). *El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria*. SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- UNESCO (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico*.
- Yurén, M. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. Trillas.

S8

Subárea 8. El currículo y la formación de profesores

Introducción

Esta subárea, *El currículo y la formación de profesores*, recoge propuestas y estudios acerca de cómo se concibe el diseño del currículo, la formación de profesionales en el ejercicio de la educación, el estudio de las profesiones y seguimiento de egresados desde una perspectiva curricular. La constitución de este reporte argumentativo promueve la inserción en el campo de la sistematización, el análisis, la reflexión y la síntesis a partir de un posicionamiento ontológico y gnoseológico para la concreción del currículo como ejes en la formación de profesores y profesionales de la educación durante la formación inicial, paralelo a la profesionalización y superación académica, estatus del entramado teleológico con que se produjo.

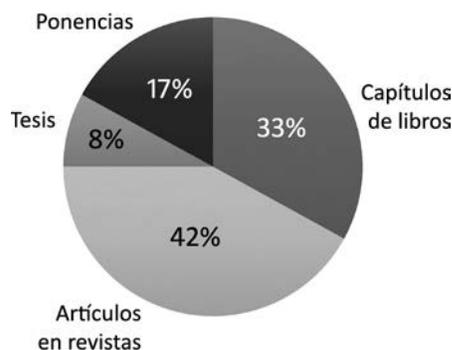
El desarrollo de la subárea pretende mostrar la concepción de los programas educativos, al atender los procesos de formación de los profesionales en las distintas disciplinas, toda vez que fundamenta la actividad curricular en los procesos de formación, centrando su análisis y reflexión en su elaboración conceptual pues todos los productos se obtienen de académicas y académicos que laboran en espacios de educación superior con una intencionalidad y emprendimiento para la formación emancipadora de los profesionales de la educación, sean o no profesores.

Los objetos de conocimiento presentes en la subárea

El desarrollo de este análisis describe particularmente la producción con base en los referentes de los 11 materiales generados en esta subárea de currículo, información que precisa el nivel de producción al interior de los elementos constituyentes del currículo, como espacio que facilita un acercamiento categorial próximo a sus significados, que implica una revisión del currículo como estructura de planes y programas de estudio, la formalidad instituida a través de las políticas y reformas curriculares. La parte central del proceso reflexivo es la revisión teórico-práctica de la producción referida al currículo en contextos diferenciados, contextos interculturales, donde fluye la manifestación cultural, política y económica con base en las condiciones sociohistóricas vividas, presenta el estudio de la visión de cómo los contenidos y espacios disciplinares se ubican en la sociedad, aparte del significado del currículo en el proceso de formación del profesional de la educación, formación inicial y superación de quien ya está en el servicio docente, desde la evaluación curricular, proceso que involucra la certificación; de igual forma se abordan enfoques curriculares.

Figura 33

Productos de la subárea currículo y formación de profesores



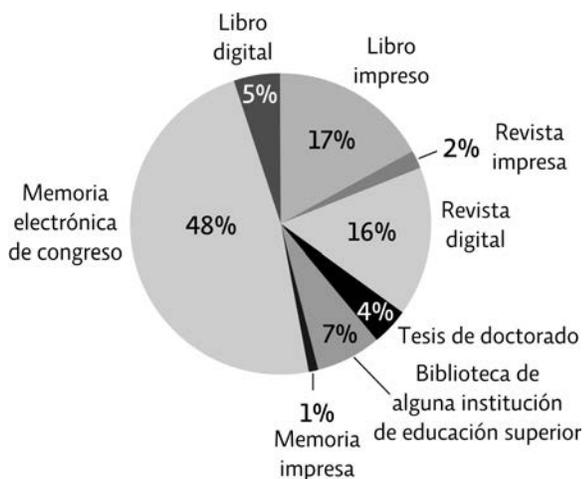
Fuente: Elaboración propia.

Al interior de la subárea, diez investigaciones de la producción se sitúan en nivel de educación superior, solo una de ellas en el nivel de educación básica, a partir de la temática para ser desarrollada, dicho sitio se debe al compromiso y generación del producto para beneficio del nivel en educación básica, las restantes se detectan en educación superior porque es el espacio del desempeño laboral de los investigadores.

Los documentos revisados para el análisis de la subárea fueron localizados de forma electrónica en su mayoría, aproximadamente un 70%, el restante se restringió a material impreso (ver Figura 34).

Figura 34

Localización de la producción

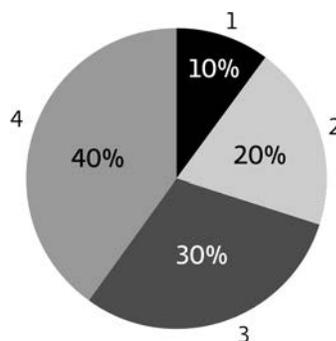


Fuente: Elaboración propia.

La producción total en la subárea es desarrollada a partir del trabajo colegiado en las diversos Cuerpos Académicos de los que forman parte los investigadores participantes de las diferentes instituciones de educación superior (IES); destaca entre esta producción que cerca de la mitad de los trabajos se realizan en equipos integrados

por tres miembros correspondientes a determinado Cuerpo Académico, no obstante, es posible percibir el impulso a la investigación de forma individual, que oscila entre la tercera parte de los participantes, con lo que se detecta un auge en la concepción del trabajo colaborativo para la implicación en proyectos que lleven a la reorientación del diseño, puesta en práctica y evaluación del currículo, sobre todo en la formación de profesionales de la educación.

Figura 35
Número de autores por producto revisado



Fuente: Elaboración propia.

Las y los investigadores partícipes se desenvuelven en áreas de docencia, investigación y difusión de la cultura, así, los productos investigativos se vinculan al interior de las IES. Los investigadores se encuentran laborando en el nivel de educación superior, al interior de las escuelas de educación Normal, en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes: en el Centro de Investigación y Docencia –CID– el 9% y en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua –UPNECH– el 36%, en la Universidad Autónoma de Chihuahua –UACH– el 18% y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez –UACJ– el 9%, además de investigadores independientes, que equivalen al 28%, quienes son personas jubiladas y continúan en el ejercicio profesional investigativo. Entre ellos se ubican nueve mujeres y siete varones.

Este ejercicio reflexivo que pretende el análisis y la argumentación de dicha producción se revisa bajo la óptica de las explicaciones de Díaz (2018) en cuanto al *análisis de contenido*, detallándose categorías emergentes durante el trayecto de la lectura y al enunciar de forma crítica la particularidad de cada producto de investigación expuesto.

Etapa interpretativa

Esta etapa de entendimiento de los productos que versan sobre la formación de los profesionales de la educación, incluidos los licenciados por Normal Básica, a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, por el Centro de Investigación y Docencia, así como por la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, presenta una revisión que posibilita el análisis

sis en la estructura de planes y programas vigentes en las instituciones y que orientan hacia la formación de personas a fin de dedicarse a la docencia, condición necesaria para promover visiones críticas y reflexivas sobre el currículo como conocimiento científico, entramado de edificación de personas con solvencia para la formación de una sociedad cambiante y transformadora.

Estos insumos revisan posiciones como la de Habermas (1996), que ha denominado como generador de una interacción eminentemente hermenéutica e interpretativa, además de posibilitar la generación de un interés autónomo para la argumentación del currículo en la formación de los profesores.

El currículo es la visión en tanto categoría que incide la concepción ontológica propiciadora de unidad entre sociedad y sujetos, luego entonces, se constituye en el nicho que adecua la liga entre la educación y lo social, de igual magnitud, es propicio para el depósito y constitución de la identidad del profesional de la educación, sitio clarificado de referentes que constituyen la conciencia del profesorado o del docente en acciones como individuo, que se posiciona y relaciona con su realidad. Dentro de esta visión que pretende convertirse en una reconfiguración de lo real bajo una revisión racional histórica y cambiante, no obstante, en esta subárea, se vislumbran herramientas conceptuales y categoriales implementadas por los investigadores que evidencian su gnoseología, su forma de conocer el mundo.

A lo largo de la interpretación aparece la actuación y la reflexión de las categorías y los conceptos en los que se realiza la formación de los profesores y los profesionales de la educación, revisiones que orientan una visión crítico-práctica para con la identidad de los mismos.

En México, Melchor (2003) reporta que en los planes y programas de estudio, tanto de nivel licenciatura como posteriores a ella, tanto de especializaciones, maestrías y doctorados, la visión de la formación se presenta de forma aislada e interrumpida entre los semestres iniciales de la carrera y los finales de la misma, organizándose como cursos diferenciados a partir de que son impartidos por diferentes responsables de los seminarios, sin propiciarse una continuidad y lógica de seguimiento a la labor realizada por los estudiantes, lo que conlleva una ausencia de análisis así como de capacidad de pensamiento analítico, reflexivo y propositivo al interior de los diferentes seminarios, cursos y/o materias.

La lógica explicativa presente en los documentos revisados descubre que, transcurridos entre 5, 10, 15 o más años de vida académica —en cada uno de los investigadores participantes— a través de la permanencia en el sistema educativo nacional (SEN), se devela por lo menos una variabilidad ontológica y epistemológica sólida en su formación como investigadores, esa claridad da cuenta de que el objeto de investigación no ha de determinar el método empleado, el enfoque y/o paradigma a desarrollar en la investigación, pues es el investigador quien, a partir de su posicionamiento epistemológico, edifica y da sentido al proceso de investigación construido.

El currículo y la formación

El currículo y la formación son dos líneas paralelas en el desarrollo del conocimiento científico, líneas que se mantienen equidistantes al concurrir una a la otra, luego entonces, la formación recubre, modula y da organicidad al trabajo generado en este ámbito del currículo, como espacio portador de conocimiento. La producción que evidencia este capítulo brinda elementos concretos sobre los procesos de formación que han vivido y desempeñado las y los participantes, así como los investigadores/as productores de este conocimiento. La manera en que se diseñan y concluyen los objetos de conocimiento muestran los paradigmas con que se ha formado el gremio que investiga, así como los procesos de formación de profesores. Los paradigmas de conocimiento en los investigadores inciden en cómo se llevan a cabo dichos productos generados en objetos de conocimiento.

Las producciones empleadas se han estructurado gnoseológicamente a la luz del objeto construido en cada caso que aporta producción a esta subárea, con diversas lógicas investigativas, entre ellas, la visión positivista de la ciencia, una visión cuantitativa de la investigación en dos documentos, tres trabajos con posicionamiento interpretativo de los fenómenos sociales, un documento con enfoque de investigación mixta y cinco más desde el posicionamiento del paradigma crítico-dialéctico.

La subárea se compone de trabajos como el presentado por Cárdenas y Ramírez (2016), “Docentes idóneos, un reto de las escuelas normales”, donde se revisa el concurso de oposición para el servicio profesional docente (SPD) en México, como parte de la estrategia de la reforma educativa, en el que el simple hecho de pensar en un docente idóneo significa pensar en una persona ideal a las condiciones de la época y circunstancias de vida actuales a partir de las características que el gobierno en el poder político educativo le designe para transmitir a la sociedad por medio del trabajo con sus alumnos. Se relata la historicidad de los cambios en planes y programas de las escuelas Normales a lo largo de las reformas educativas y la modificación en los planes y programas, centrándose la revisión en reflexionar sobre los cambios producidos que no se realizan desde los decretos en la política educativa, sino a la luz del cambio en lo que debe ser, saber y hacer un docente en y desde el reconocimiento de los nuevos ordenamientos para el futuro y el presente inmediato.

Su discurso es hermenéutico reflexivo, pues compara sexenio tras sexenio el papel de la política educativa hacia las reformas educativas en materia de formación de normalistas hasta la constitución del SPD.

El trabajo generado por Elías (2018), “Rediseño del proceso de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación de la UACJ”, muestra una posible narrativa sobre el diseño de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a la luz de sus prácticas profesionales, mediante el diagnóstico establecido desde una visión sistemática y participativa, con acercamientos a la realidad de los contextos y ámbitos educativos de inserción comunitaria, educación especial, dentro del espacio

del desarrollo humano al interior de entornos empresariales e industriales y de gestión; a la luz de revisar las prácticas educativas de los tres últimos cursos hasta el 2010, que se desarrollaron de forma desarticulada bajo distintas dinámicas de formación y experimentación lejanas a las condiciones y problemáticas derivadas de su misma implementación, solo para completar el mapa curricular. Aquí, se complementa un proceso de creación de una jefatura de Prácticas Educativas para el ejercicio de sus funciones con una supervisión de las prácticas en el campo a través de la organización y puesta en acción para un propósito de la práctica educativa profesional, para un rediseño del trayecto formativo que vincule a las instituciones y organizaciones con la sociedad, con una tendencia a resolución de problemas educativos reales, con prácticas de inducción, aproximación y profesionalización.

En el documento recuperado de Carrera, Lara y Madrigal (2019) se visualiza un diseño de indagación con enfoque cualitativo con la intención de interpretar un estudio de caso y evaluar la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), programa de la UPNECH, desde la experiencia de los estudiantes de octavo semestre y la percepción de los académicos responsables, entre los años 2013 y 2018; resulta atractiva la autorreflexión hecha por los estudiantes ante la influencia en su perfil de egreso, de igual forma el lado favorecedor de su formación; se detecta un obstáculo en el acceso de su formación en o hacia la docencia, tienen dificultades para percibir el enriquecimiento de posibilidades que les brinda su acción de transformadores sociales, que no han logrado apropiarse a lo largo de su formación como interventores educativos. Por ello, la evaluación del currículo engendra un vínculo directo entre educación y sociedad para problematizar la lógica en que se diseña el plan y programa de la LIE, dada la necesidad de actualizarlo en tiempo y espacio en la sociedad cambiante.

Dentro del interés de evaluar la acción de los profesores ante el perfil de egreso de los estudiantes según se haya implementado el programa, de tal suerte que este proceso se constituye en la recuperación participativa para la toma de posibles decisiones en la mejora de su vuelta a practicar en las siguientes generaciones, se encuentra que de las ocho competencias generales del plan y programa de LIE, los estudiantes pueden desarrollar, adecuar y generar proyectos educativos que respondan a las necesidades específicas con elementos y enfoques pedagógicos convenientes y necesarios según lo amerita la parte de gestión y administración, con organicidad sistemática al utilizar recursos adecuados con base en el compromiso y responsabilidad contraída con la comunidad, como visión de mejora futura.

Con referencia al producto presentado por Lara, Carrera y Madrigal (2018), “Un currículo en transición: Licenciatura en Intervención Educativa”, se identifica a partir de la valoración y rediseño de cursos de la LIE en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y en la UPNECH en particular, luego de revisar la trayectoria de 12 generaciones y en la búsqueda de unir el currículo para continuar con el reordenamiento de la oferta educativa. Puede observarse aptitud que viabiliza un desempeño profesional con la intención de solventar problemas del contexto situado, para lo cual

el trabajo de intervención se organiza y flexibiliza a fin de mostrar las competencias logradas en las acciones de intervención educativa. La finalidad es dar respuesta a necesidades sociales con un sustento curricular que evidencia cambio en los elementos estructurales de la formación de un profesional de la educación como lo es el LIE. Se presenta la valoración curricular a partir de la modificación de contenidos con base en la participación de la evaluación del programa a nivel nacional, edificado con el soporte teórico de la visión de competencias en el inicio del siglo XXI, participan 23 unidades, implementándose el programa con el apoyo de 184 académicos para su reestructuración y funcionalidad, sustentándose en la promoción del conocimiento con fundamento para el servicio a la sociedad desde las humanidades y las ciencias sociales, promoviéndose principios básicos para la formación socio-histórica, a partir de argumentar que la realidad es una construcción social como lo es la acción del interventor educativo.

Por otra parte, Lara, Carrera y Madrigal (2017) presentan el documento “La escritura en los líderes educativos; experiencia en comunidad de aprendizaje. Modelo ABCD alternativa de educación de calidad para comunidades marginadas”, cuyo desarrollo metodológico se ubica en un posicionamiento crítico-dialéctico, pues subraya la participación de jóvenes líderes educativos, como personal de apoyo que laboran con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en comunidades marginadas. Presenta la reflexión de formación de profesionales en educación con una tendencia a la publicación de escritos argumentativos por parte de estos líderes educativos, al retomar los supuestos que asisten en su conciencia empírica con la que viven en cada comunidad de aprendizaje. Este ejercicio reporta claramente que todo aprendiz aprende desde y con el cuestionamiento propio y el de los demás para lograr explicarse a sí mismo aquello que ha iniciado a conocer.

El documento posiciona el aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo con base en la visión del aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo, a lo que se le conoce como el modelo ABCD. Se identifican las unidades de aprendizaje autónomo como pequeñas comunidades de aprendizaje, donde se aprende a aprender desde el cuestionamiento con los demás y, entre el aprendiz con los otros, en determinado momento, aquel que es aprendiz puede pasar a ser el tutor del aprendizaje, se aprende más viendo cómo trabajar para que otro aprenda, más que con el acto de aprender para sí mismo. Luego entonces, el aprendiz es capaz de apropiarse del conocimiento en el preciso instante en que se vuelve capaz de expresarle a otros sus ideas, para la posible construcción del objeto que quiere redactar desde lo mucho o poco que ha ido entendiendo y conceptualizando de este, para luego leerlo, lo que comienza y recomienza como potencial para escribir sus ideas. Este ir y venir de ideas que comparten experiencias en colectividad y colaboración se vuelca en un vórtice del contenido para síntesis y argumento teórico definido y estructurado. No obstante dicha metodología ABCD, existe una separación real y vivencial entre el acto de leer y escribir, ambos son ajenos y externos al ser humano, circunstancia lejana y ausente

de la conciencia de toda persona, luego entonces no se piensa sobre lo que se habla, mucho menos sobre lo que quiere decirse, o bien no se pone en papel lo pensado.

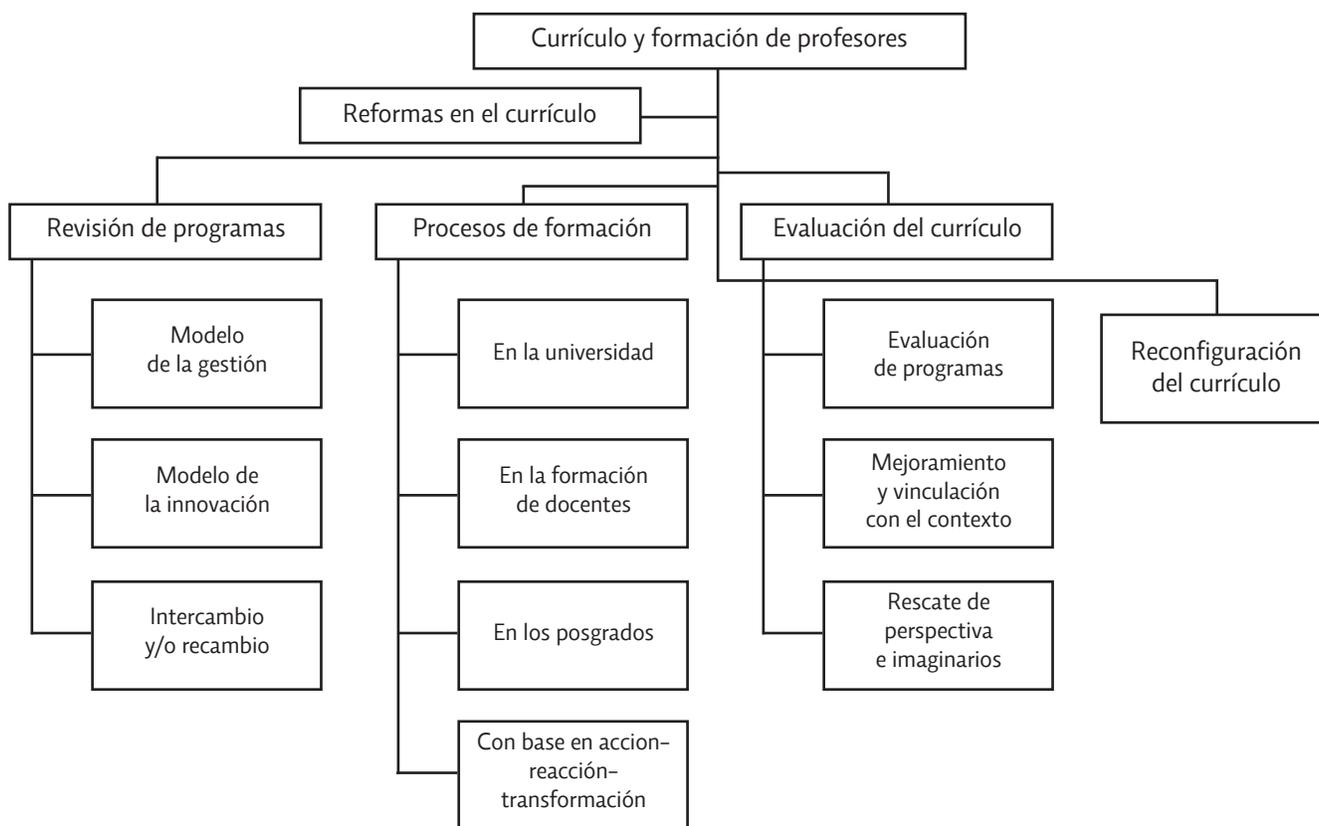
Con base en el producto de la investigación de Adames y Dino (2020), “Aportes de la socioformación para una educación de calidad en Fe Alegría Dominicana”, desde la intencionalidad de una formación con base en un cambio que diferencie a la educación que se centra en la formación para un proyecto de vida integral y ético, que se interne en la comunidad mediante la implicación de proyectos para la resolución de problemas en el contexto inmediato, con la promoción de metas personales y colectivas y, sobre todo, con significatividad para los estudiantes, tendientes a una valoración que fluya hacia la metacognición, por lo anterior, es indispensable conceptualizar las competencias como integrales de la acción conjunta para solventar necesidades del contexto.

Por ello, este diseño socio-formativo surge como necesario para la introducción de cambios que promuevan una óptica constitutiva que mute de la versión de las competencias y la visión constructivista hacia una posibilidad de la socio-formación en proceso de concreción, estructura conceptual y de categorías. Resulta de complejidad e incertidumbre implementándose un análisis documental al utilizar la cartografía conceptual como destreza y táctica en la sociedad del conocimiento, con ello, indicar su estudio, análisis, organización y posible sistematización de una situación conflictiva al interior del contexto para su modificación. En síntesis, busca la aplicación del conocimiento en una situación problemática. Las características son la multi-dimensión, la integración de la parte en el todo, así como el todo formándose en esa parte, y su avance en continuidad, con fines hacia la integralidad que ha de construirse en una propuesta pedagógica que trascienda la versión psicosocial-afectiva, del cuerpo y del intelecto, tendiente a un nuevo posicionamiento de lo político, cultural y social con una nueva idea de la producción y articulación del conocimiento.

La producción anterior se orienta en tópicos de argumentación sobre la valoración del currículo, visto o entendido como estructura, organización y la reestructura y/o reforma educativa, aunado a una revisión con base en el análisis reflexivo de planes y programas de estudio sometidos a escrutinio, remitidos a debate y proceso sintético, condición que ilustra la Figura 36, que evidencia como organicidad y jerarquización de la producción de investigaciones con una tendencia clara a categorizar con base en la estructura que especifica y diversifica el ejercicio productivo para la formación de profesores al interior de cualquier proceso curricular.

Desde la revisión del artículo de Arzola (2010) titulado “La organización de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua, en el marco de la reforma educativa”, que indaga acerca de la perspectiva que tienen los actores involucrados en la *reforma de la educación secundaria* (RS), su tratamiento investigativo se realiza desde una visión cuantitativa de la realidad desde el funcionamiento de la institución, las acciones de trabajo colaborativo, la orientación e implementación de la reforma, de lo cual no es posible señalar alguna modificación en la organización de las instituciones y mucho menos al interior de los intercambios y procesos para participar y tomar acciones

Figura 36
 Currículo como acción, revisión, evaluación y posible transformación



Fuente: Elaboración propia.

necesarias en la vida académica, trabajándose con 74 escuelas secundarias federalizadas, entre ellas técnicas y generales. Se concretó con el apoyo de más de un millar de docentes, más de cien directivos, casi un millar de padres de familia y/o tutores y más de 1,110 alumnos. Interesantes cuestionamientos aparecen en las materias que ofrecen los docentes y su perfil profesional, condición que tiene vinculación con la renovación curricular. Asimismo, existe un posible cambio en el enfoque del plan y programa; no obstante, no es prioritario para enunciar y declarar una reforma educativa en este nivel de educación básica.

En la investigación de Guzmán, Marín, Arbesú y Barón (2013), “El trabajo en «tríadas»: los diálogos como estrategia para el desarrollo de competencias docentes”, se analiza la estrategia práctica reflexiva en el modelo de desarrollo y evaluación de las competencias académicas (M-DECA) como acción innovadora para la formación de profesores entre seminarios y talleres como guías para el docente, buscándose aprender con otros, la integración de situaciones problemas reales y, con ello, lograr la intervención en y para la mejora de un proyecto formativo, donde la reflexión se suscite en díadas y tríadas contándose la historia, que forme parte de la historia, y para amar la estructura reflexiva en el proceso dialógico, empatado con el aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo, fomentándose el respeto, la empatía, la ayuda mu-

tua y el intercambio de conocimientos conectándose a la autorregulación en el hacer del docente, bajo el análisis de la práctica docente propia, la planeación reflexiva; la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

En esta subárea se da cuenta de la producción en el campo del currículo para la formación de docentes en la UACH, constituye un entramado interesante por mejorar la idea de una formación integral en la edificación de las personas dedicadas a la salud, bajo la noción de formarse para beneficio social y colectivo, pero sobre todo personal, edificándose como un ser humano íntegro, definido y con identidad propia, sin una búsqueda del refrendo que la sociedad autoriza para la versión del profesional de la medicina.

En el documento de Carrera, Madrigal y Lara (2017) “Valoración curricular de programas doctorales” la estructuración del diseño curricular del posgrado para la formación de profesionales en investigación orienta hacia la consecución de líneas de formación social y emocional por parte de la persona encargada de la formación de los individuos en los primeros años de su vida, y la lógica de la generación en investigación de los profesores en educación, sin importar el nivel escolarizado de desempeño profesional como tal, busca la aprobación de la universidad para destinarse hacia la implicación colectiva social y cultural.

A partir de la producción de Perera (2017) “Currículum. Un estudio desde los imaginarios de los profesores de educación superior”, identificarse, clarificarse y expresarse estos imaginarios ubicados de forma variada, desde la visión técnica del currículo hasta la posición crítica; no obstante, se presenta gran coincidencia entre lo que unos y otros realizan, dada la sonoridad y vivencias realizadas al interior de la cotidianidad del trabajo de la docencia, o de reuniones por niveles y por programas que orientan una concepción constante y continua de los que son y hacen a partir de sus imaginarios.

En el producto de Carrera, Madrigal y Lara (2017), con enfoque de investigación cuantitativo, la visión de los factores que favorecen u obstaculizan la formación de investigadores al interior del espacio de la educación en Chihuahua, conjuntándose 30 programas de doctorado, donde los vínculos interinstitucionales son insuficientes, requiriéndose una mejora en la planta docente de los programas de doctorado, la participación en congresos de investigación va en aumento, más no así el número de los titulados con grado de doctor, que genere procesos de investigación, o bien que se consoliden Cuerpos Académicos al interior de las instituciones de educación superior (IES). La vinculación entre el proceso de formación en la investigación y la evaluación de dichos programas de formación no coexiste de forma paralela. Luego entonces, esta formación para la generación de investigación tiene un nicho cercano con el acceso a cómo y dónde se produzca el conocimiento, con ello, reconoce que la formación implica procesos de subjetivación de los involucrados para una estructuración real de la persona del investigador, como persona que está en constante estructura y reestructura.

Más de la mitad de la producción busca la meta-producción por un nítido interés de modificación constante y concreta a la luz del currículo en el nivel superior. La intencionalidad es la modificación de diseños con independencia del nivel de formación, la tendencia global y general es una modificación a lo real en el proceso de la formación de profesores.

Entre los documentos revisados aparecen puntualizaciones sobre la formación y la acción investigativa en la que se encuentra un ejercicio filosófico; según Covarrubias y Cruz (2008, p. 2),

Toda construcción científica está basada en una teoría y toda teoría está sustentada en una teoría determinada, [...] no necesariamente el científico es consciente de la presencia de la filosofía en su práctica investigativa, sino que, incluso, han llegado al extremo de manifestarse más allá de cualquier filosofía.

La producción de documentos para esta subárea del estado de conocimiento en el campo del currículo y la formación de los profesores, lo realizado evidencia las personas involucradas en dichos intercambios académicos como facilitadores de una concreción curricular y formación a la luz de las herramientas lógicas constituidas desde el soporte epistemológico en cada una de las producciones, explorándose diversas versiones de lo real en la acción de la investigación en educación; una de ellas, con mayor tradición en la forma de realizar investigaciones sobre el currículo, da cuenta de la búsqueda de la prueba de hipótesis bajo la égida de la realidad validada, comparada y comprobada, lo que origina un simple reduccionismo del objeto de investigación, la cosificación de la realidad, para concretarse en un objeto de conocimiento que, sostiene, como bien lo han afirmado Covarrubias (1990, 1995, 2002), Melchor (2003), Chacón-Ángel y Melchor Aguilar (2017), Chacón (2004, 2007) y Lara (2018), en la ciencia el caminar puramente científico depende del momento y las condiciones sociales e históricas que están propiciándose en cada época y contexto.

Grundy (1991, p. 28) refiere: “El tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación”. Esta lógica de formación con independencia o no del hacer en la investigación desde el paradigma positivista, instaura una determinada epistemología que lleva en su estructura la concepción del ser de la realidad, claramente identificada como el acto de trasponer o traslapar desde las ciencias naturales hacia los fenómenos de las ciencias sociales esa naturalización del método para también naturalizar los actos educativos a este discurso científico. Argumentándose en Covarrubias Villa (1990, 1995, 2002), el objeto real a conocer es aprehendido por la conciencia, aunque la representación generada en los participantes, así como el investigador exista con independencia de sus referentes; así, se visualiza lo real conforme la teoría que se halla estructurada en la forma de pensar, sentir, vivir y actuar. Luego entonces, el objeto de conocimiento edificado ha logrado construirse a partir de lo que el caudal teórico en el momento y determinado en el que se vive, se relaciona en las personas y del mismo investigador, pues se ha considerado ser reconocido como *el conocer de la ciencia*.

Bajo este paradigma cuantitativo y racionalista aparece el 25% de los objetos de conocimiento, producciones en revistas de investigación que refieren a la producción que versa en procesos de implementación la reforma educativa en secundaria; en esta lógica investigativa trata de mostrarse un pensamiento cuantificador de las relaciones, actuándose bajo el esquema de evidenciar la naturaleza de los fenómenos, pero no al fenómeno mismo, y mucho menos la mutación de este; dicha elaboración de conocimiento se produjo en las instituciones CID y UACH, por Arzola (2010) y Carrera, Madrigal y Lara (2017).

Desde el posicionamiento del paradigma de la comprensión, con base en una visión naturalista, eminentemente empírico, materialista en el que la intencionalidad de la investigación es la interpretación, conceptuándose a la realidad como un todo completo que es necesario entender bajo otro esquema para generar y modelar este conocer equivalente al 8%; no obstante, la realidad persiste en sintonía con objetos reales resultándose conocerlos desde lo visto, lo escuchado y comprendido, mas no en el interés de ver a lo real como el todo que existe en el transcurrir de su existencia. Entre estas producciones aparece la de Cárdenas y Ramírez (2016).

En el posicionamiento de investigación bajo el paradigma de la complejidad se ubica el objeto de conocimiento de Perera (2017), equivalente solamente al 8% de la producción de conocimiento. En esta versión de la investigación hacia lo complejo y la posibilidad de composición y potencial modificación en la forma de generar y hacer investigación postula un arduo trabajo organizado, sistemático, teórico-conceptual al que incluirse o insertarse, con base en la posición de modificación y/o transformación del fenómeno educativo social y cultural encontrándose inmersa la formación de las profesionales en la docencia. No obstante, entre la acción y fundamentación epistemológica, así como la versión metodológica para la generación, ejecución y concreción de las investigaciones, pareciera existir diferencia entre la primera y la segunda, encontrándose alejadas una de otra, a partir de su posicionamiento meta-teórico, crítico y multidisciplinar, y conformarse en una colocación más allá de lo teórico-conceptual con base en preconcepciones de metarracionalidad concreta, que potencia una difícil línea epistémica vivida en, durante y tras la consumación en la formación de los profesionales en el ámbito educativo.

En la concepción crítica-dialéctica se ubican los productos de Guzmán et al. (2013), Parra et al. (2015); Lara et al. (2017, 2018) y Elías (2018), equivalentes al 55% de la generación de conocimiento en la subárea de la formación de profesionales en educación bajo la visión totalizadora mutante y transformadora de lo real, que inicia y continúa ampliando los horizontes investigativos en Chihuahua.

Lógica explicativa en la construcción de los objetos de investigación de la subárea

Con base en la perspectiva crítica del currículo en un aproximado de más del 60% de los productos elaborados para este ejercicio de subárea de la formación de profesores

y el currículo, los sustentos teóricos, argumentativos para su desarrollo y concreción, postulan la necesidad de transformación, el requerimiento de la mutación para no permanecer en la estática, bajo el entendimiento de que todo cambia, todo se encuentra en constante devenir, porque los movimientos de transformación implican una real y verdadera praxis. Aquí se ubican los trabajos de autores como Adames y Dino (2020), Carrera et al. (2017), Elías (2018), Lara, Carrera y Madrigal (2017), Parra et al. (2015) y Perera (2017).

Como diría De Sousa (2014, p. 57), “cualquiera que sea su ámbito de aplicación, los cambios se producen por primera vez en el derecho, y solo después, y con lentitud, influyen en las instituciones y conforman las mentalidades y las subjetividades”. No obstante, este despliegue de argumentos no alcanza a contemplarse en la mitad de los investigadores, dado que dos o tres productos corresponden a uno de los equipos de investigadores al interior del trabajo.

Por su parte, el posicionamiento teórico categorial y conceptual, de andamiaje y entramado restante, en este caso más de 35% del trabajo de investigación, se acoge bajo la postura técnica y práctica del currículo, en la cual se pretende la comprensión y el entendimiento de lo que acontece en la producción y formación de futuros profesionales en educación, o bien de quien está al interior del proceso de superación o profesionalización de los docentes en diversos niveles educativos. Esta versión tecnócrata y práctica del currículo orienta hacia una concepción más que acéfala de reflexión y acción sobre lo vivido, entre lo que está y ha estado formándose, entre el cambio y el fenómeno de modificación, donde aparece la pretendida exposición del *aprender a aprehender*, sin una concepción de lo que significa y simboliza la aprehensión de lo real. Entre los trabajos aparecen Cárdenas y Ramírez (2016), Guzmán et al. (2013), Arzola (2010) y Carrera et al. (2019).

Este trabajo explicativo de la lógica en que construyen los productos de investigación se desprende de un proceso de concreción de la teoría del currículo en el que se conforman las dimensiones pedagógicas hacia la formación de los profesionales de la educación que permite revisar con óptica crítica el tardo y sinuoso trayecto en el campo de conocimiento del currículo y la formación docente, así como su significación y resignificación avanza a paso lento, estrecho, no obstante, bien estructurado, dado que la revolución paradigmática se escinde, con, desde, en y para el camino transformativo de la generación de conocimiento, por tanto, dentro de este ámbito se ubica el crecimiento y despliegue en su consolidación.

Por su parte la teorización, en el sentido de concreción de la teoría del currículo al interior del cambio y con base en la instauración dialéctica del mismo, sitúa a la teoría crítica del currículo para que proyecte dimensiones pedagógicas en las que se constituyan profesionales de la educación con un posicionamiento histórico, social y cultural propio de su constitución de conciencia dialéctica de la realidad, esa concepción con la que se relaciona en y con el mundo.

Agenda pendiente

A lo largo de este argumento referido a la versión de la formación en los profesores vinculada con el ejercicio e implementación del currículo, se manifiesta interés para la indagación en lo que se hace durante la formación de los profesionales de la educación, sean profesores o no, con base en el diseño curricular implementado, el rediseño del currículo, obtenido a partir de producciones de la subárea, ya sean productos en nivel de educación básica, licenciatura o posgrado, al desarrollarse en cada ámbito de la formación de profesores, donde se retoma el interior de la actividad de la política educativa nacional y estatal; situación que permite auspiciar la utilidad de una revisión concreta del currículo formal y del currículo real, para activar acciones investigativas que orienten a suponer una vinculación entre la actividad investigativa y la acción docente. Con todo el despliegue desarrollado, resulta conveniente y necesario potenciar diversos ámbitos del currículo para formar a los profesores con base en investigaciones con apego a diferentes meta-racionalidades de cada investigador, así como a la investigación curricular por realizarse con fundamentos epistemológicos en la actividad constructiva de conocimiento curricular.

Es requisito continuar con investigaciones referidas a la necesidad de responder a problemáticas sociales e individuales sentidas por la población en la que se desempeñan los profesores. Resulta medular que la investigación en esta subárea evidencie un cambio hacia la vida universitaria para incentivar la operatividad de los programas, ya sea en su evaluación o su mejora continua en los diversos niveles educativos; de igual manera provocar la indagación sobre la constitución de investigaciones en nivel básico, que oriente a la indagación de la elaboración de currículo en y desde la práctica diaria.

Conclusiones

El ejercicio de análisis en la producción de conocimiento sobre la formación de profesores en el ámbito de la subárea del currículo produce una acción vinculada a la práctica con arropamiento de un proceso teórico, fundamento interno en todos los trabajos científicos; esta praxis facilita una concatenación entre la construcción de objetos de conocimiento posicionados desde la visión paradigmática en cada investigador como constituyente para su trayecto formativo y para la generación de conocimiento.

Más del 90% de la producción en esta subárea precisa un trabajo en el nivel de educación superior, como promotor de *líneas de generación y aplicación del conocimiento* (LGAC) en el currículo. La implementación de los programas y planes curriculares de diversas IES ha permitido establecer una estructura que potencie planteamientos de investigaciones, desarrollo, implementación, valoración y difusión de cada trabajo para consolidar dicho conocimiento.

Entre las temáticas sobresale la acción diaria que vincula el *ser* del currículo, el *conocer* en la formación de profesionales y el *hacer* que produce conocimiento sobre los trayectos formativos y la mejora en estos planes y programas de formación para

profesores, así como de los futuros productores de conocimiento al desarrollar actividades investigativas en programas doctorales; de igual manera reformular políticas educativas mediante la realización de planes y programas implementados, revisados y evaluados para su transformación continua.

Corpus revisado

- Adames, D., y Dino, L. (2020). Aportes de la socioformación para una educación de calidad en Fe Alegría Dominicana. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 8(1). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/188>
- Arzola, D. (2010). La organización de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua, en el marco de la reforma educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 43-56. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.526
- Cárdenas, K., y Ramírez, M. (2016). Docentes idóneos, un reto de las escuelas normales. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 355-361. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/229>
- Carrera, C., Madrigal, J., y Lara, Y. (2017). Valoración curricular de programas doctorales. En *Prácticas pedagógicas, evaluativas y convivencia escolar* (pp. 361-380). Redipe.
- Carrera, C., Lara, Y., y Madrigal, J. (2019). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *Revista Boletín Redipe*, 7(10), 139-46. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/603>
- Elías, J. (2018). Rediseño del proceso de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación de la UACJ. En *Nuevas formas de empleabilidad y sus impactos en los estudios de trayectorias escolares y de egresados*. UACJ.
- Guzmán, I., Marín, R., Arbesú, I., y Barón, V. (2013). *El trabajo en "tríadas": los diálogos como estrategia para el desarrollo de competencias docentes*. 2013 Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Lara, Y., Carrera, C., y Madrigal, J. (2017). La escritura en los líderes educativos; experiencia en comunidad de aprendizaje. Modelo ABCD alternativa de educación de calidad para comunidades marginadas. *Revista Boletín Redipe*, 6(10), 63-76. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/388>
- Lara, Y., Carrera, C., y Madrigal, J. (2018). Un currículo en transición: Licenciatura en Intervención Educativa. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 213-225. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/316>
- Parra, H., García, V., y Alomía, H. (2015). Modelo de educación médica. En V. García, R. Crocker, L. Abreu, H. Parra, J. Vázquez, C. Ojeda, H. Alomía, G. Contreras, I. Ramos, C. Rodríguez y J. Vázquez, *La educación médica en México. Visión estratégica del cuerpo académico de AMFEM* (pp. 43-59). Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina.
- Perera, E. (2017). *Currículum. Un estudio desde los imaginarios de los profesores de educación superior* [Tesis de doctorado inédita]. Instituto de Pedagogía Crítica.

Referencias

- Covarrubias, F. (1990). *El modo científico de la apropiación de lo real*. CCH-SUR/UNAM.
- Covarrubias, F. (1995). *Las herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales* [colec. Textos, n. 3]. UPN/SEP.
- Covarrubias, F. (2002). *La generación histórica del sujeto individual. Producción social de satisfactores y producción social de sujetos* [colec. Textos n. 32]. UPN.

- Covarrubias, F. (2007). El carácter relativo de la objetividad científica. *Cinta de Moebio*, (28).
- Covarrubias, F., y Cruz, M. (2008). La construcción de metarracionalidades teóricas. *Cronos*, 8(15).
- Chacón-Ángel, P., y Melchor-Aguilar, J. (2017). La formación de sujetos reflexivos. *Revista de Educación y Desarrollo*, (40), 85-92. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/40/40_Chacon.pdf
- Chacón, P. (2004). *¿Pedagogos, educadores o profesores? La formación pedagógica de los profesores de educación primaria de Oaxaca*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Chacón, P. (2007). *La educación básica en México, una tarea de todos*. Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca.
- De Sousa, B. (2014). *Derechos humanos democracia y desarrollo*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad de Justicia.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Habermas, J. (1996). *Debate sobre el liberalismo político*. Paidós.
- Lara, Y. (2018). *Ser, conocer y hacer de la conciencia mexicana*. Laripse.
- Melchor, J. (2003). *La estructura teórica del constructivismo y su presencia en los planes y programas de educación primaria y secundaria en México*. Instituto Tecnológico de Oaxaca, División de Estudios de Posgrado en Investigación/CONACYT.
- Melchor, J. (2006). *Modelo educativo de cuatro instituciones de educación superior en México*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas/Instituto Tecnológico de Oaxaca.

S9

Subárea 9. Enfoques curriculares

Introducción

La investigación educativa en el estado ha ido floreciendo conforme avanzan los hallazgos y las innovaciones; en el caso del currículo, este se asocia directamente con las reformas educativas que el país ha estado presentando en las décadas recientes. En el estado del conocimiento al norte del país se toma como referente lo revisado y analizado a través de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., se encontraron 104 producciones, de las cuales siete fueron referentes a la subárea de *Enfoques curriculares*.

Estas producciones se agruparon en nueve subáreas que permitieron revisar el contenido a profundidad, y a través de un análisis de corte cualitativo empleando la hermenéutica se describen y explicitan los contenidos para mostrar el avance que en el estado se ha realizado en el área de currículo, específicamente para este capítulo en la subárea de *Enfoques curriculares*.

Es necesario aclarar que un enfoque “no es un modelo que pretenda explicar una realidad determinada ni un conjunto de prescripciones específicas acerca de una forma particular de hacer” (Giraldo et al., 2012), es más que un conjunto de descripciones, de creencias y teorías que hacen referencias al diseño curricular.

En este escrito se presenta el análisis de un periodo de tiempo determinado y los hallazgos encontrados para que mediante el análisis descriptivo e interpretativo se identifiquen los enfoques que han sustentado el trabajo de investigación en el estado de Chihuahua y su inmersión en la cotidianeidad escolar en diversos niveles educativos.

Etapa descriptiva

Se revisaron trabajos de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua (ENSECH), el Centro de Investigación y Docencia (CID), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el Centro de Información y Formación en Educación (CIFE) y el Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC); los autores de los trabajos analizados fueron en total 15 investigadores, de los cuales dos participan en dos libros diferentes, dejando un total de 13 participantes diferentes en los siete trabajos revisados en esta subárea.

De estos siete vestigios analizados, cuatro de ellos fueron ponencias de congresos de investigación educativa orientadas al análisis del enfoque por competencias, dos

de ellos centrados en educación básica, y de los otros dos, uno analizando el enfoque por competencias en educación superior y el último como análisis para replantear la práctica docente. Tres trabajos fueron de producción en libros, de los cuales dos solo con un capítulo. Con respecto a lo presentado en los libros, uno estuvo enfocado en las competencias del docente de medicina y el otro en la socioformación y la sociedad del conocimiento. El capítulo del libro mostró los resultados analizados del enfoque socioformativo para la formación de estudiantes universitarios. El último documento de esta subárea fue una tesis doctoral que contiene una revisión de la praxis en educación superior con el enfoque humanista.

La implementación metodológica de los documentos inspeccionados estuvo distribuida de la siguiente manera: los tres libros revisados son trabajos teóricos, los cuales se revisaron bajo la técnica documental; las ponencias de congresos se apoyaron en un diseño cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 2001, en Marín y Carrera, 2009, p. 7) en el que se aplicó el pretest y postest en grupo control y grupo experimental y se manipuló deliberadamente la variable independiente para observar su efecto y relación con el desarrollo de la competencia del curso enfoque mixto, debido al empleo de instrumentos para recabar información de corte cuantitativo y cualitativo: “Se conjuntan ambos procesos en un estudio mixto a partir de ubicar coincidentemente los propósitos de este enfoque con lo proyectado para realizar la búsqueda e interpretación de datos” (Armendáriz, 2014, p. 62); cualitativo-colaborativo, en el que “la estrategia metodológica seguida en el proceso de investigación colaborativa, es un proceso sistemático de acción y reflexión entre co-investigadores (investigadores universitarios y profesores de educación primaria) que abordan una cuestión de interés común. Y uno en el apoyo teórico sin análisis metodológico...” (Aguirre, 2015, p. 3); la tesis doctoral se centró en el enfoque cualitativo.

Etapa interpretativa

Se puede encontrar en esta exploración que se deja de lado la construcción histórica del currículo y su definición meramente teórica para comprenderlo, dando paso a un proceso de valoración y aplicación curricular, de la interpretación de la reforma curricular basada en competencias en los entornos educativos reales desde educación básica hasta educación superior.

El primer bloque de documentos revisados se orienta a las memorias de congresos educativos, divididos en dos componentes; el primero de ellos a vestigios del enfoque por competencias en educación básica y el otro en educación superior. El segundo bloque se conformó por dos libros que muestran las bondades metodológicas para lograr las competencias a nivel superior mediante la implementación del enfoque socioformativo, aquí se hace una subdivisión en cuyo primer apartado se revisa la pertinencia de este enfoque socioformativo en educación superior y la experiencia de trabajar con él en organizaciones, educativas y empresariales; el segundo apartado habla de las competencias del docentes de medicina para la formación de futuros profesionistas en el área.

A continuación se explicita el tratamiento metodológico que cada uno de ellos llevó y los resultados obtenidos.

El enfoque por competencias en educación básica

“Enfoque por competencias: la realidad en educación básica”, de Carmen Lorena Armendáriz Vázquez (2014): la autora hace una revisión de la forma en la que los docentes de educación básica que laboran en preescolar, primaria, secundaria y educación especial enfrentan las responsabilidades y obligaciones para implementar el plan de estudios 2011 y los lineamientos específicos de los diferentes programas de estudio; bajo un enfoque mixto emplea instrumentos para recabar información de manera general, cuantifica la percepción de los participantes e interpreta con materiales cara a cara el sentir de los participantes con respecto a la temática de estudio. Los resultados muestran que

...el análisis completo de los datos e interpretaciones permite identificar con claridad que se hace necesario un modelo de *asesoría efectiva* que le permita a los docentes frente a grupo formar parte de una comunidad de práctica que los lleve a desarrollar de manera gradual y consciente las competencias docentes personales que así necesite [Armendáriz, 2014, p. 65].

Aguirre (2015) realizó un estudio sobre el “Desarrollo de competencias en la educación primaria: la conformación de una comunidad de práctica”; en el cual sus unidades de análisis son una escuela primaria pública de la ciudad de Chihuahua a la par con una comunidad de práctica (CP). El trabajo estuvo centrado en el desarrollo y evaluación de competencias académicas mediante los proyectos formativos y la investigación colaborativa, es decir, mediante el análisis del trabajo entre pares que llevaron a cabo el investigador y el investigado. Los resultados ponen de manifiesto que el docente es formado en un modelo de competencias pero que no logra aterrizar en su práctica real cómo lograr que se desarrollen esas competencias, el CP es una opción para compartir y aprender de los pares e inferir que las metodologías empleadas en la formación de docentes son de corte teórico más que de comprensión y fortalecimiento en la práctica docente.

Las competencias en educación superior

En este nivel se revisaron trabajos que se centran en la comprensión de las competencias desde el modelo pedagógico y su implementación en las instituciones. Tal es el caso del trabajo realizado por Marín y Carrera (2009) titulado “Modelo pedagógico para el desarrollo de competencia en educación superior”. Los investigadores llevaron a cabo un trabajo cuasiexperimental que surge de una docencia no centrada en el trabajo por competencias, sino en el desarrollo de contenidos. Se buscó construir y aplicar un modelo pedagógico denominado DECOES (Desarrollo de Competencias en Educación Superior), basado en la teoría de la elaboración (Reigeluth y Stein, 1983; Díaz, 1999; Gil et al., 2004), en un diseño cuasiexperimental, a fin de establecer su

impacto en el desarrollo de la competencia de intervención educativa en un grupo experimental, con un grupo control. Los resultados permitieron inferir que el modelo pedagógico DECOES tuvo efectos en el grupo experimental al favorecer el logro de la competencia.

En cambio, la investigación llevada a cabo por Sandoval (2015), centrada en “La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida”, muestra una aportación teórica que plantea el paradigma de la educación para la calidad de vida, que contempla la inteligencia emocional, el desarrollo de capacidades introspectivas como camino genuino para la construcción del aprendizaje, la construcción de una espiritualidad laica, las habilidades para las relaciones interpersonales, el desarrollo del sentido de la vida y la integración de las tecnologías digitales en los procesos formativos. En las reflexiones teóricas que analiza cuestiona el logro de aprendizajes a través de la función de la escuela pública y el modelo por competencias que se trabaja, siendo importante plantear un nuevo paradigma, al cual refiere como *educación para la calidad de vida* (PECV). Sostiene que toda la experiencia en la escuela (y en realidad, toda la experiencia humana) debe orientarse al mejoramiento de la calidad de vida de todos los participantes en ella, especialmente las y los alumnos. Considera fundamental concebir lo que se vive en la escuela, desde todos y todas las involucradas (alumnos y docentes especialmente), como una experiencia compleja y no demarcada únicamente por los propósitos institucionales o sociales que la denominan. Esto lleva a perfilar el modelo humanista como una alternativa para lograrlo.

Rey (2018) muestra en la tesis doctoral “La transformación del ser humano en la filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez” de qué manera el ser humano debe de recuperar su esencia humanista a partir de la praxis que sostiene el autor referido: desde la praxis productiva enfocada a la elaboración de productos; la praxis artística que trata de que el ser humano explote su lado artístico y creación; la praxis experimental que busca un sujeto investigador, la praxis política que va al despertar de la conciencia para la revolución y el cambio. Y esto se puede empatar con el modelo competencial en el cual el *saber* y *saber conocer* le lleva a investigar y buscar información, así como a *transformar*. Aprender a ser y convivir debe de llevar a la esencia humanista de ser y reconocerse como ser único e inmiscuirse en un contexto o grupo de trabajo.

En cuanto a los libros presentados, en el análisis se encuentra la socioformación como eje rector ya que la producción data de este enfoque y su inmersión en organizaciones educativas y empresariales, tal es el caso del libro *Talento, investigación y socioformación*, coordinado por Juárez-Hernández, Luna-Nemecio y Guzmán (2019), del cual se revisó el capítulo 2, “Pertinencia del enfoque socioformativo en la educación superior”, de Nora González-Zambada y Haydeé Parra-Acosta, en el cual se realizó un análisis documental sobre educación superior y el enfoque socioformativo a través de la cartografía conceptual que consiste en gestionar información y construir conocimiento en torno a conceptos clave, encontrando que las instituciones de educación

superior (IES) requieren, para estar en sintonía con la sociedad del conocimiento, de una transformación integral y una constante actualización para formar profesionales comprometidos y sensibles a los retos de la sociedad del conocimiento, en la que el enfoque educativo basado en la socioformación contribuye en una formación humana y sustentada en valores éticos.

Las competencias del docente de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación es un libro de Haydeé Parra, Jesús Benavides, Víctor Manuel García, Sergio Tobón, Julio César López, Jovita Monje, Raúl Manuel Favela, Salvador González, Griselda Giseh Sánchez, Jair Carrasco, Christian Rodríguez y Gustavo Contreras (2015). El libro se estructuró en 13 capítulos, los cuales hacen referencia a la docencia médica en el contexto global, las competencias docentes y su impacto en la formación integral y humanista del médico; las emociones positivas y el pensamiento complejo. Además se aborda la mediación socioformativa: un estudio desde la cartografía conceptual, y se plantea un programa integral de fortalecimiento docente.

Las competencias del docente de medicina para la formación de futuros profesionistas en el área

Un punto interesante que se puede recuperar de los trabajos analizados es la concepción que se le da al currículo mismo, ya no solo como un dispositivo de aplicación emanado de las políticas educativo-gubernamentales en forma vertical sino como una comprobación en el campo real de su efectividad, desde nivel básico hasta nivel superior, e incluso proponer una nueva alternativa bajo el enfoque socioformativo para la consolidación de las competencias, sello característico de los diseños curriculares de esta década.

En el capítulo “Pertinencia del enfoque socioformativo en la educación superior”, González-Zambada y Parra-Acosta (2019) muestran los hallazgos encontrados en su estudio de corte documental centrado en identificar el enfoque educativo en educación superior que coadyuve en responder con idoneidad y ética a los problemas contextuales en la sociedad del conocimiento. En su trabajo muestran los beneficios de trabajar el enfoque socioformativo mediante el uso de la cartografía conceptual, la cual “consiste en gestionar información y construir conocimiento” (p. 38). Los resultados encontrados se orientan en dos puntos: en una primera instancia encuentran que las instituciones de educación superior (IES) requieren de una transformación integral y una actualización constante para formar profesionales comprometidos para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento, y requiere del enfoque socioformativo como enfoque educativo que contribuya con una formación humanista y sustentada en los valores éticos.

En el libro de Tobón, Guzmán, Vélez y Nambo (2016) *Socioformación y sociedad del conocimiento. Experiencias en organizaciones empresariales, educativas y comunitarias* se muestran las investigaciones realizadas por diversos personajes que ven en la socioformación una alternativa sólida para ver a este enfoque como una opción de influencia en futuras reformas educativas en América Latina.

Los tópicos de análisis identificados en esta subárea son tres:

1. Enfoque por competencias en educación básica: para replantear la práctica y lograr comunidades de aprendizaje desde el docente y la realidad contextual.
2. Desarrollo de competencias en educación superior; proyecto de calidad de vida, y formación integral y humanista.
3. El enfoque socioformativo en el desarrollo de competencia.

Las innovaciones educativas y las reformas estructurales en esta área han puesto de manifiesto el trabajo acorde al modelo educativo, el cual se sustenta principalmente en el enfoque por competencias; pretendiendo dejar de lado la información conceptual para dar paso a la puesta en práctica de dicho conocimiento.

Categorías de análisis

Revisar trabajos de investigación basados en el currículo implica determinar las categorías de análisis que de esta revisión emanan, así se tiene: enfoque competencial, entendido como el que rige el currículo basado en competencias, lleva implícita la movilización de saberes para alcanzarse, parte de lo que el docente hace para lograr las competencias, y aquí entran de manera directa e indirecta todos los trabajos analizados; el enfoque humanista, que permite entender y comprender la construcción de los significados en la experiencia humana y de qué manera va cambiando el entorno en el que se muestra; enfoque experiencial, que se refiere a la puesta en práctica de saberes, es decir, basado en el *saber hacer*, es la aplicación de la competencia en sí; la revisión permitió identificar la intención de apoyar al docente en la puesta en práctica de este diseño curricular, en conformar y valorar el trabajo docente, así como en conformar comunidades de aprendizaje para identificar la puesta en práctica de él; en el enfoque curricular emancipatorio, se centra en homogeneizar la aplicación del currículo y trata mediante el diseño de diversos mecanismos generalizar en el proceso educativo, aquí va la conformación de comunidades de práctica, la calidad de vida, así como buscar el humanismo en los docentes para trabajar por competencias; y por último el enfoque socioformativo, basado en la socioformación que considera la concreción de saberes en el contexto, implícita a la vez la estructuración de mecanismos de aprendizaje y puesta en práctica de conocimientos y saberes.

Balance teórico metodológico

En los estudios revisados se encuentra que, si bien la reforma curricular que dio paso a un modelo por competencias permitió analizar su implicación en el contexto real y encontrar que los docentes se encuentran dispuestos a trabajar con ello, se enfatiza en la premisa de que “se hace necesario un modelo de asesoría efectiva que le permita a los docentes frente a grupo formar parte de una comunidad de práctica que les lleve a desarrollar de manera gradual y consciente las competencias docentes personales que así necesite” (Armendáriz, 2014, p. 65).

Formar parte de una comunidad de práctica le insta al docente a potenciarse en su práctica, comprometiéndose y contagiando al resto del personal al trabajo por y para los estudiantes, mediante mecanismos de innovación, motivación y estimulación que impacte en los procesos de enseñanza-aprendizaje y muestre un cambio en las formas para que los estudiantes desarrollen sus competencias.

En el trabajo llevado a cabo por Aguirre (2015), se retoma la importancia de trabajar una comunidad de práctica (CP) “cuya preocupación temática inicial fue el desarrollo y la evaluación de competencias en educación primaria” (p. 2); a través de una investigación colaborativa, que instó a la participación voluntaria de docentes de educación básica e investigadores de la Universidad Autónoma de Chihuahua, dio muestra de la avidez que tuvieron los participantes por comprender y entender un diseño curricular basado en competencias que debiera mejorar las prácticas educativas a partir de la mejora en la interpretación y adaptación del modelo a la realidad.

La conformación de esta comunidad de práctica le permitió a los implicados escuchar y escucharse; valorar el punto de vista de los demás; superar el temor de reconocer los fracasos en la práctica mediante compartir experiencias no exitosas en la aplicación del programa educativo. Pasar por compartir y reflexionar sobre lo que se hace y de qué manera tiene similitud con compañeros del mismo nivel permitió a los docentes participantes reflexionar sobre el proceso de mejora de su práctica docente.

Si bien fue un trabajo empírico, los resultados de la práctica misma dan pauta a entender y comprender el modelo por competencias. Revisando a Vargas (2008), se encuentra que “un currículo basado en competencias profesionales es aquel aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo” (p. 31).

Trabajar por competencias desde el diseño curricular implica valorar de qué manera se presentan y qué vacíos o incomprendiones se muestran en ello; hay que revisar lo que sucede dentro de las aulas en esa intermediación con los estudiantes y la traspolación del diseño curricular. En el trabajo de Sandoval (2015) se encuentra que la educación básica debe orientarse hacia la calidad de vida, surgiendo en este análisis teórico de corte cualitativo una categoría nombrada como paradigma nominado *Educación para la calidad de vida* (EPCV):

El paradigma de la calidad de vida se convierte en un instrumento que dota de identidad a la escuela y a sus docentes. Carga de sentido los hechos comunicativos y las relaciones interpersonales y vuelve educativa cada experiencia en el contexto de la escuela. Todo ello orientado a que las chicas y los chicos, sus docentes, todos y todas las involucrados en lo que ocurre en los establecimientos escolares, mejoren su calidad de vida [p. 8].

Por su parte Marín y Carrera (2011) valoraron el impacto del modelo denominado DECOES (Desarrollo de Competencias en Educación Superior) de forma cuantitativa con un diseño cuasiexperimental. Al trabajar con un grupo experimental y control y aplicar un test y pretest se recupera que este modelo evidencia cambios en el grupo experimental, es decir, este modelo favoreció el desarrollo de la competencia.

En el libro de Parra et al. (2015) se muestra una serie de trabajos de corte investigativo realizados por varios autores que evidencian el trabajo del docente de medicina para lograr las competencias en sus pupilos; tiene como base el enfoque socioformativo, el cual les brinda una serie de estrategias metodológicas como la cartografía conceptual para el logro de competencias; destaca además en el libro la atención del perfil del docente en el área de medicina, su formación profesional y la capacitación en su área, la visualización de emociones en los estudiantes para la gestión de conocimiento y el diseño de proyectos de gestión curricular para el logro de competencias.

González-Zambada y Parra-Acosta (2019) muestran los resultados obtenidos en el trabajo de corte documental bajo el paradigma cualitativo que emplea la cartografía conceptual para evidenciar de qué manera la socioformación contribuye en el logro de competencias en educación superior. Sus resultados explicitan la importancia de este enfoque, el cual refiere

a un nuevo enfoque educativo que busca el desarrollo pleno de los individuos, dentro de un contexto determinado, esto es, de una sociedad con requerimientos y necesidades reales, donde se busca mediante una educación integral dar respuestas a los problemas que presentan actualmente las sociedades globalizadas [p. 51].

La revisión teórico-metodológica muestra que ya sea mediante la investigación de corte cuantitativo o cualitativo, uso de pretest o la construcción de nuevos conceptos, la investigación en el área curricular ha tenido grandes avances en esta década.

Si bien las reformas educativas se dan como respuesta a la insuficiencia de cada modelo educativo que ha sido funcional en determinado contexto, estas dan paso a nuevas perspectivas teórico-metodológicas, epistémicas y filosóficas que enmarcan la nueva formación de profesionistas en cada una de las instituciones de nivel superior.

El trabajo revisado de Marín y Carrera (2009) da muestra del desarrollo que han tenido las universidades para alcanzar el logro de competencias en sus estudiantes, tal es el caso de La Universidad Pedagógica Nacional, que desde el año 2002 diseñó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) bajo un modelo curricular basado en competencias (Marín, 2003); a más de un lustro de trabajar con esta licenciatura a nivel nacional, se hace una revisión de la pertinencia que muestra este currículo basado en competencias y sus implicaciones, las cuales van principalmente a la revisión del desarrollo de la docencia y el enfoque por competencias; es decir, trabajar por competencias cuando los docentes no han sido formados en modelos curriculares que los perfilen como tales.

La formación es un derecho y una obligación de la persona para alcanzar su desarrollo como ser humano, y un imperativo que se cumple en el complejo entramado social. La tarea de formarse, lejos de parecer árida y estéril, se torna agradable y llena de satisfacciones cuando la persona se siente involucrada en la misma, cuando la asume como un compromiso intelectual y personal [Díaz-Barriga y Rigo, 2009, p. 87].

Esto lleva a considerar que el docente es competente para hacer frente a las innovaciones y reformas de su quehacer educativo, aunque hay que aclarar que al inicio se sienta perdido y con una gran carga a costas para desenvolverse tal cual se solicita en el nuevo perfil; pero la realidad es otra. Al momento de innovar curricularmente se encuentran vestigios de que el nuevo trabajo se aleja del planteamiento ideológico y los docentes se centran en la concreción de contenidos teóricos más que en la formación de los estudiantes por competencias; es decir, se recurre al saber como eje medular de la formación de nuevos profesionistas más que a la formación de docentes que puedan diseñar su docencia de manera competente.

Se deja de lado la acepción de la formación docente como la atribuye Marcelo, la cual es:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional [en Díaz-Barriga y Rigo, 2009, p. 88].

Cuando se revisa el faltante en el espacio educativo que se revisa se da pauta a proponer nuevas alternativas, modelos o diseños pedagógicos que fortalezcan a la institución cuestionada, que retome las necesidades del estudiantado y la política educativa del currículo en revisión.

Es así como se da la oportunidad de implementar o proponer modelos pedagógicos como la socioformación o el DECOES (Desarrollo de Competencias en Educación Superior), los cuales proponen metodológicamente una forma de llevar el proceso educativo en educación superior con la oportunidad de que el estudiante y el docente que lo forma cuenten con herramientas y diversas estrategias para lograrlo.

Aunado a ello, en las IES la cartografía conceptual se convierte en una estrategia medular en el enfoque socioformativo, cuya intención principal es la recuperación de información y construcción de conceptos basados en el pensamiento complejo y centrada en el proyecto ética de vida de quien la trabaja y de quien es formado en ella. Entonces, en la formación de profesionistas del área educativa y fuera de ellas es necesario que los docentes de formación y/o de profesión sean responsables de sus potencialidades y capacidades, así como también reconozcan sus áreas de oportunidad y mediante la revisión al interior le apuesten a su formación y profesionalización para estar vigentes con las reformas educativas que el sistema mismo vaya planteando.

Algo también necesario que se muestra es que en este proceso de revisión introspectiva se vea que la competencia muestra un paradigma que lleva a la educación para la calidad en la cual la inteligencia emocional y la revisión introspectiva llevan a una oportunidad de aprender mediante la muestra de una inteligencia emocional que regule y oriente al ser humano, desarrollar el sentido de vida y, sobre todo, implementar propuestas de innovación con el uso de recursos tecnológicos.

El enfoque socioformativo en el desarrollo de competencias

Este último tópico de revisión muestra que dentro y fuera de las instancias educativas el enfoque socioformativo es una estrategia metodológica que recupera saberes teóricos y de aplicación para que los estudiantes y los tratantes de ella mejoren sus experiencias de construcción de conocimiento dentro de las aulas, en el tratamiento de contenidos educativos, en la organización laboral, en los entornos educativos, organizacionales y comunitarios.

La importancia de contemplar este enfoque lleva a visualizar que:

El enfoque socioformativo, representa una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto, a partir de evidencias; es decir, que la sólida formación integral, a través de las prácticas pedagógicas conlleve a formar personas competentes capaces de insertarse en la sociedad de manera eficaz, efectiva, con sostenibilidad y sustentabilidad en su actuar profesional [Coaquira, 2020, p. 3].

El amplio y vasto sustento de este enfoque como alternativa para incidir de manera directa en reformas curriculares en diversos países es una muestra de que la evolución del hecho educativo es un proceso de innovación y renovación, que implica conocer la intención propia del desarrollo de competencias, la cuales son definidas por un gran número de teóricos, de entre los cuales se rescata la acepción asumida por Frade,

Capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda que se presenta en contextos diferenciados que conllevan distintos niveles de complejidad. Es saber pensar para poder hacer [2009, p. 7].

Hacer la revisión de documentos de investigación mostrados en esta década y que se tienen en el repositorio de la REDIECH da muestra de que en esta última década el enfoque por competencias analizado desde una visión teórica y práctica conlleva a que hay evolución en su aplicación, así como también sigue presentándose la necesidad de mejorar en el desarrollo de estas competencias educativas desde el área de formación estudiantil como en el área de práctica docente, en los diversos niveles, es decir desde el básico hasta el superior.

También se da muestra de que el enfoque socioformativo va cobrando auge en la revisión de prácticas y consolidación de competencias en el nivel superior, que es un modelo que tiene una estructura teórica metodológica propia para trabajar en los diversos contextos educativos para mejorar las prácticas docentes e ir perfilando nuevas oportunidades en los futuros profesionistas para que potencien su pensamiento sistémico y sean capaces de transformar su realidad inmediata, no solo las aulas.

El humanismo en el enfoque por competencias

Pareciera que hablar de humanismo permite ubicarse en espacios de inteligencia artificial o mecánica y no es así; como enfoque educativo

El humanismo ha tenido un largo recorrido histórico y en cada fase de desarrollo ha mostrado características diferentes. Es posible hablar de varios humanismos y en el mundo contemporáneo han sido abundantes los debates relacionados con el alcance del enfoque. Al respecto, se ha presentado una interesante polémica compilada por Mateson. Hay una corriente inspirada en el pensamiento de Marx en su etapa de juventud que prestaba atención a la enajenación o alienación, que ha desarrollado Fromm en el humanismo socialista, lo que centra el interés en el problema de la toma de consciencia y así se abre espacio para el quehacer educativo. También Sartre ha definido al existencialismo como un humanismo; y en medio de todo esto cabe reformularse la cuestión como lo hace Giralt: ¿cómo volver a dar sentido a la palabra humanismo? [Aguirre y Ordiozola, 2000, p. 46].

En la nueva propuesta curricular para educación básica (que no está dada a conocer) se expresa la necesidad de formar un ser humano en su extensión con capacidades y sentimientos, más que individual; que tenga inmersión en su grupo cercano y con miras a proyectos de vida que repercutan en la sociedad de manera positiva, más que centrarse en dominio y poder sobre el más débil.

Esto hace recordar las praxis de Adolfo Sánchez Vázquez en su intento por transformar al ser humano en un ser cognoscitivo que ponga en juego sus capacidades y habilidades de pensamiento superior, sus competencias de actuación y procesos en los que sea congruente entre su pensar y su actuar; el ser y convivir que es medular en la filosofía de este autor, el ser humano en pro de los seres humanos, reconociendo sus capacidades y las de los demás para inmiscuirse con él.

El diseño curricular, entendiéndolo no en sentido idealista sino como una forma de organizar prácticas educativas humanas (Grundy, 1991), es evolutivo y se encara con el contexto sociocultural en el cual se presenta; la concepción curricular se construye desde la idea del currículo como organizador de oportunidades de aprendizaje que se expresa en las orientaciones referidas a la planificación, avanzando hacia una concepción compleja del currículo como dinámico y conflictivo a partir del reconocimiento del contexto sociocultural (Friz et al., 2009).

“Cada propuesta educativa tiene características específicas que constituyen el sello de su apuesta pedagógica y curricular” (Perilla, 2018, p. 19); esta revisión lleva a centrar el análisis en tres enfoques: competencial, técnico o experiencial, y emancipatorio.

Para la comprensión de esto se inicia definiendo qué son los enfoques educativos, los cuales

...describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas de discurso o de la práctica [Suárez, 2000, p. 42].

El enfoque competencial

Este enfoque ha estado presente en gran parte de productos revisados y es el enfoque que sustenta el diseño curricular actual desde educación básica hasta educación superior; en él

...el proceso de formación se centra en el saber (contenidos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes). Para generar desempeños se deben tener en cuenta estos tres alcances del aprendizaje, de tal manera que sea posible formar de manera integral a quienes aprenden [Perilla, 2018, p. 28].

Es necesario considerar que el desarrollo de competencias requiere un docente comprensivo del enfoque, en el cual él juega el papel de motivador y diseñador de ambientes de aprendizaje que hagan que el estudiante tenga movilidad en sus saberes y resuelva conflictos cognitivos mediante la implementación de diversas estrategias metodológicas para alcanzarlos.

Los trabajos revisados en educación básica por Armendáriz (2014) y Aguirre Santana (2015) dan muestra de la comprensión que se tiene en los docentes sobre la temática, así como también los elementos que se dejan fuera y es necesario recuperar. La conformación de comunidades de aprendizaje para proyectar la formación y comprensión de la competencia dan muestra del análisis teórico metodológico que el docente debe de llevar a cabo para que los estudiantes alcancen su competencia; así como también dejan ver que es un área que hay que explotar para trabajar y consolidar el desarrollo de competencias, no solo la concreción de aprendizajes como contenidos aislados; centrarse en cada docente porque ellos se convierten en la herramienta de interpretación para que los estudiantes lo logren.

Enfoque práctico o experiencial

El enfoque experiencial no se centra en los contenidos, sino en el desarrollo de habilidades en los estudiantes; en la lógica del *saber hacer*, de cómo hacerlo, en el que el estudiante tiene un papel activo en sus prácticas educativas movibles y no solamente inamovibles de lectura y búsqueda de información. “Esta práctica asegura coherencia con las exigencias de cada contexto específico, lo cual hace que el fortalecimiento de habilidades por parte de quien aprende sea un ejercicio permanente” (Perilla, 2018, p. 24).

Para Habermas (citado en Grundy, 1991), los seres humanos tienen tres intereses cognitivos básicos, el técnico es uno de ellos y contribuye en el quehacer de la ciencia empírico-analítica que incluye un interés cognitivo-técnico; el interés práctico apunta a la comprensión y esto lleva a dejar de ser solo una repetición sino una comprensión del producto que se hace. En cierre, Grundy (1991) plantea que el currículo lleva en forma permanente una crítica ideológica que constituye una forma de mediación entre teoría y práctica.

Enfoque curricular emancipatorio

Entender el diseño curricular no solo como la carga de contenido orientada a un saber que debe alcanzar el sujeto que aprende conlleva visualizar sus fuentes y sustentos teórico-metodológicos, que van más allá de un saber descontextualizado, y

hacer una revisión desde la perspectiva crítica del currículo, la cual comprende “la educación como un acto de construir o reconstruir de manera reflexiva el mundo social, mediatizado por una significación permanente del mundo cultural que trasmite la escuela y que corresponde a una construcción humana” (Friz et al., 2008, p. 53).

El acto de emancipar a partir del currículo va más allá de masificar a los estudiantes que forman parte de la formación académica a la que están sujetos; para Habermas, la emancipación va implícita con la autonomía y la responsabilidad y solo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo) y es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye solo una cuestión individual.

A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad [Grundy, 1991, p. 10].

Agenda pendiente

El currículo como marco normativo en el quehacer educativo muestra una amplia gama de análisis y revisión para llevar a la práctica los enfoques que le sustentan, sin embargo, de acuerdo al trabajo que se desmenuza se encuentra que los exponentes orientan el trabajo de investigación hacia el enfoque oficial en el cual se basa el diseño curricular pero no van más allá; si bien el enfoque socioformativo es una tendencia nueva e innovadora, hay poco conocimiento de él fuera del nivel superior y en educación básica o media superior se puede ver como una estrategia de trabajo pero no como un enfoque de trabajo.

Es necesario que se inste a realizar trabajos de investigación centrados en la aplicación de modelos curriculares, no solo en la interpretación de ellos; en construcción teórica que permita corroborar la propuesta filosófica y la expresión en contextos sociohistóricos; revisar de qué manera el currículo contribuye en la formación de estudiantes amparados por el modelo en el cual fueron formados y de qué manera esto va evolucionando y dando pauta a la construcción de nuevos modelos.

Es necesario que desde las instancias formadoras de docentes se trabaje sobre el análisis curricular con una postura filosófica que le permita al estudiante reflexionar sobre lo que debe lograr y lo que está formando de manera personal y con sus estudiantes; es menester darle auge a la praxis en todas sus modalidades y no dejarla en la concepción de entenderla sino de practicarla como tal; si a través de la investigación se es capaz de teorizar pero a la vez de llevarlo a la práctica, el hecho educativo en el cual estamos inmersos tendrá un análisis y un mayor número de investigaciones que muestren la revisión de los enfoques como tal y no solo como la autoridad educativa nos muestra que debe ser.

Conclusiones

Este análisis lleva a considerar que la revisión de los trabajos que conformaron esta subárea muestra una orientación dirigida a la aplicación del currículo basado en competencias desde su interpretación y deber ser, hasta las inconsistencias interpretativas que encuentran los participantes; así como, de manera contraria, dan muestra de la aplicación de un enfoque por competencias y los logros que con ello se evidencian en los entornos educativos. Trabajar competencias desde el plano curricular para que los estudiantes sean favorecidos en el plano educativo y mediante el análisis y consideración del trabajo docente, de la comunidad escolar, es muestra de los beneficios de ello; los estudios implican la necesidad de tomar en cuenta lo que el maestro hace para alcanzar las intenciones curriculares y de qué manera va contribuyendo en ello; así como también se ve que el enfoque socioformativo pretende lograr su uso y aplicación en el nivel superior con la intención de encontrar mejores resultados, es decir, crear nuevo conocimiento.

En conclusión, en el área curricular ha ido creciendo en la última época y ha pasado de una interpretación del diseño en los espacios educativos a un análisis del currículo con el trabajo del docente, la implementación de nuevas metodologías de trabajo, diseño de modelos basados en competencias, entender la inmediatez del área educativa y visualizarla no solo como un espacio de construcción de conceptos sino como un espacio que contribuye a la mejora de todos sus miembros, donde el currículo debe de contemplar el *deber ser* y la realidad que se da para tener elementos para nuevas reformas y diseño de nuevos modelos.

Es necesario que se vea el trabajo docente, retomando a Jiménez (2008), quien sostiene que la comprensión del diseño curricular a partir del enfoque que lo sustente debe llevar a todo educador, así como a los especialistas en currículo, a tener claro cuáles son los enfoques curriculares que están dando respuesta a preguntas de su labor diaria tales como *¿qué enseñar?*, *¿cómo enseñar?* y *¿cuándo enseñar?*

Corpus revisado

- Aguirre, C. (2015). *Desarrollo de competencias en la educación primaria: la conformación de una comunidad de práctica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Armendáriz, C. (2014). Enfoque por competencias: la realidad en educación básica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 58-65. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.589
- González-Zambada, N., y Parra-Acosta, H. (2019). Pertinencia del enfoque socioformativo en la educación superior. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio y C. Guzmán (coords.), *Talento, investigación y socioformación* (pp. 37-76). CIFE.
- Marín, R., y Carrera, C. (2009). *Modelo pedagógico para el desarrollo de competencia en educación superior* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Veracruz, Ver.
- Parra, H., Benavides, J., García, V., Tobón, S., López, J., Monje, J., Favela, R., González, S., Sánchez, G., Carrasco, J., Rodríguez, C., y Contreras, G. (2015). *Las competencias docentes de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación*. Pearson.

- Rey, L. (2018). *La transformación del ser humano en la filosofía de la praxis de Adolfo Sánchez Vázquez* [Tesis de doctorado]. Instituto de Pedagogía Crítica.
- Sandoval, F. (2015). *La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.

Referencias

- Aguirre, L., y Ordiozola, A. (2000). La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*, (16), 45-52.
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: una autoevaluación docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, (26).
- Díaz, F. (2010). Los profesores antes las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/index>
- Díaz-Barriga, F., y Rigo, M. (2009). Formación docente y educación basada en competencias. En A. Valle (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). IISUE.
- Díaz, M. (1999). *Macrosecuencia instruccional sobre el color basada en la teoría de la elaboración y presentada bajo un mapa de experto tridimensional* [Tesis de grado]. Universidad de Extremadura, España
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. Inteligencia Educativa.
- Friz, M., Carrera, C., y Sanhueza, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 47-70.
- Gil, J., Suero, M., y Pérez, A. (2004). Macrosecuencia instruccional de óptica siguiendo la teoría de la elaboración de Reigeluth y Stein implementada en CmapTools. En A. Cañas, J. Novak y F. González (coords.), *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Vol. 2* (pp. 189-192).
- Giraldo, E., Flórez, S., y Cadavid, A. (2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76.
- Juárez-Hernández, L., Luna-Nemecio, J., y Guzmán, C. (coords) (2019). *Talento, investigación y socioformación*. CIFE.
- Marín, R. (2003). *El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. UACH.
- Marín, R., y Guzmán, I. (2012). Formación y evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros, B. García, E. Luna y R. Marín (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). Juan Pablos Editor.
- Perilla, J. (2018). *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*. Universidad Sergio Arboleda.
- Reigeluth, C., y Stein, F. (1983). The Elaboration Theory of instruction. En C. Reigeluth, *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Routledge.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, (9), 15-38.
- Tobón, S., Guzmán, C., Vélez, J., y Nambo, S. (2016). *Socioformación y sociedad del conocimiento. Experiencias en organizaciones empresariales, educativas y comunitarias*. kresearch Corp.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

5

Quinto apartado. Balance general y agenda pendiente

En este apartado se presenta el balance general del área de currículo, así como la agenda pendiente. Respecto al balance general del área se encontró que la investigación sobre el área de currículo se realiza principalmente en la educación superior, por profesores investigadores de estas instituciones y por estudiantes de posgrado en la entidad. Se encontró además que predomina el sexo femenino en la investigación curricular, aunque con una diferencia muy mínima del sexo masculino.

La investigación curricular se desarrolla generalmente en la educación formal y solo en un porcentaje muy bajo en los ámbitos no formal e informal, por lo que se recomienda abrir los estudios a estos ámbitos educativos.

Durante el periodo analizado se identifica la producción principalmente en formato de ponencia, posteriormente en artículos y finalmente en capítulos de libros, tesis doctorales y libros, por lo que se recomienda avanzar hacia la publicación de los resultados de los hallazgos en revistas indexadas y arbitradas, así como la elaboración de libros.

Los temas de investigación que se abordan versan sobre la política educativa del momento, que despiertan el interés por profundizar en su conocimiento para posteriormente realizar propuestas, o bien porque son temas que son abordados por investigadores del contexto internacional de amplio reconocimiento por su aporte a la investigación.

La metodología que se desarrolla en la investigación es de tipo cualitativo, aunque en las universidades que no son formadoras de docentes predomina la metodología cuantitativa. Los investigadores que laboran en instituciones formadoras de docentes realizan investigación cualitativa. Por esas mismas razones predomina el paradigma comprensivo, aunque el Instituto de Pedagogía Crítica –IPEC– ha tenido una fuerte influencia en el desarrollo de proyectos de investigación de sus estudiantes desde un paradigma sociocrítico, lo cual se vio reflejado en las tesis doctorales analizadas.

Respecto a los participantes, se encontró que predomina la investigación con profesores, posteriormente con estudiantes, pero se requiere realizar estudios con investigadores, padres de familia y personas de la comunidad para que se cuente con diferentes visiones y perspectivas de los sujetos en los objetos de estudio.

Las subáreas en las que se clasificó la producción fueron suficientes, no se identificaron productos con temas diferentes que llevaran a la apertura de una nueva subárea.

Respecto a la agenda que queda pendiente trabajar en el área, es la siguiente:

1. Ampliar el número de estudios que aborden reflexiones teóricas sobre el campo, como estudios metateóricos y estados del conocimiento, investigaciones documentales, desarrollar investigaciones con participación equilibrada de enfoques y metodología.
2. Generar nuevos proyectos de investigación, con una perspectiva sociocrítica, que respondan a necesidades sociales y educativas, nuevas líneas de investigación como el pensamiento de los profesores ante el currículo, la acción y práctica del currículo en el contexto cultural de los estudiantes, los procesos de intercambio cultural entre profesores y estudiantes, la funcionalidad de la comunicación pedagógica, el conocimiento práctico de los profesores, la reflexión colectiva como mediadora del cambio curricular, etcétera.
3. La influencia de las políticas educativas en el ser de profesores y estudiantes.
4. Conocer los procesos de comunicación del colectivo escolar, desde una perspectiva crítica y autoetnográfica.
5. Ampliar los procesos de investigación en la educación superior, en cuanto a su propuesta educativa y la relevancia social.
6. La importancia de las políticas públicas y su impacto en la formación de ciudadanía no alcanza a reflejarse en los estudios revisados, los productos localizados resultan insuficientes para dibujar el estado de la cuestión en torno a la relación política-curriculo.
7. Realizar investigación sobre los contenidos culturales en los procesos pedagógicos.
8. Generar proyectos de investigación para concretar nuevos y diferentes conceptos y categorías sobre currículo desde la significación y resignificación del acto docente.
9. Investigar cómo los actores de la educación se han apropiado de los recursos tecnológicos para desarrollar las propuestas curriculares.
10. Generar investigación sobre evaluación curricular desde una perspectiva emancipatoria, que incluya estudios desde un razonamiento dialéctico entre la teoría y la acción.
11. Generar propuestas de investigación-acción participativa, para la transformación del entorno social.
12. Las modalidades educativas y su relación con el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.
13. La justicia curricular para los grupos vulnerables.
14. Incluir en la investigación educativa objetos de estudio como: contenidos escolares, formación del profesorado para atender el currículo, etcétera.
15. Desarrollar procesos de investigación y análisis curricular con una postura filosófica que le permita al estudiante reflexionar sobre lo que debe de lograr y lo que está formando de manera personal y con sus estudiantes.

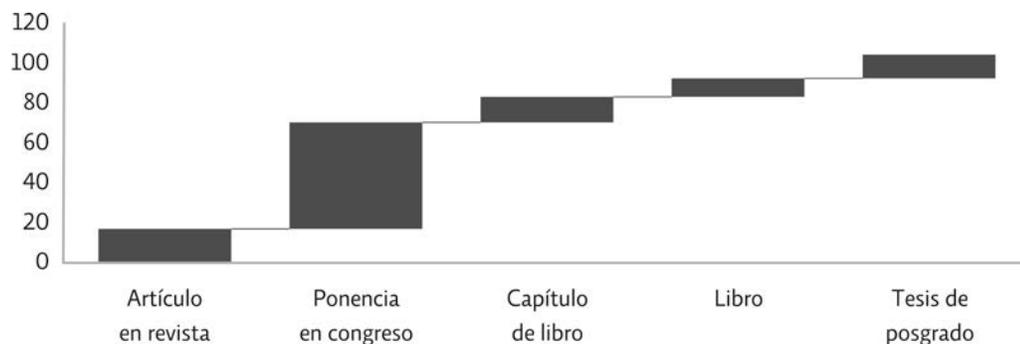
16. Realizar estudios sobre el discurso curricular de los investigadores, profesores y estudiantes en Latinoamérica, así como del discurso implícito en los diseños curriculares.
17. El currículo desde la educación alternativa.
18. La pedagogía decolonial en el currículo.

Son numerosos los temas que se sugieren a partir de los vacíos identificados pero se considera necesario realizar esfuerzos a nivel estatal para construir conocimiento científico sobre el área de currículo, que transite por horizontes potenciales como la formación del profesorado en el currículo formal, real y oculto; el análisis de los contenidos en los diferentes niveles educativos; su origen y la propuesta de desarrollo; analizar el currículo a partir de las experiencias de los sujetos, sus significados sobre el currículo, las relaciones personales o institucionales, la significación y resignificación del acto docente, entre otros aspectos. Por otra parte, considerar la evaluación curricular desde una perspectiva crítica de forma colaborativa y participativa para generar nuevas formas de evaluar y diseñar el currículo, y sobre todo fundamentar los trabajos en el conocimiento latinoamericano y realizar estudios derivados del diálogo de los investigadores en Latinoamérica interesados en profundizar en los estudios curriculares para la mejora de la educación. Finalmente, realizar estudios en todos los niveles educativos, considerar los diferentes ámbitos de la educación e incluir a diversos participantes de la comunidad.

Conclusiones

La producción revisada en el área de currículo, tal como se expresa en la Figura 37, predomina en formato de ponencia, lo cual indica que los investigadores tienen participación activa en congresos nacionales e internacionales, además participan como autores de artículos en revistas indexadas de alto reconocimiento, lo anterior refleja el esfuerzo realizado por elaborar este tipo de documentos.

Figura 37
Tipo de documentos revisados



Fuente: Elaboración propia.

Un punto importante a resaltar en la producción revisada es la publicación de libros y capítulos de libro elaborados de manera colectiva, lo anterior indica que la investigación y la divulgación de sus hallazgos es resultado del esfuerzo de cada uno de los investigadores, quienes a través de procesos de participación conjunta y democrática construyen conocimiento científico.

Con la sistematización de los datos sobre los estados del conocimiento en esta área se encontró que la tendencia de la investigación curricular en el esfuerzo por la teorización de este campo es cualitativa, predomina el uso de la hermenéutica y la fenomenología como marcos interpretativos. Lo anterior refleja que la teorización curricular parte de la subjetividad e intersubjetividad de los participantes y los investigadores, por lo que se reconoce que se ha transitado de una explicación positivista del currículo a la comprensión e interpretación de los diferentes fenómenos que se estudian. Aunque se realizaron estudios explicativos del currículo, predominó la tendencia comprensiva.

Por otra parte, el paradigma de investigación más utilizado en los estudios del currículo actualmente se desarrolla desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa, sin embargo, se aprecia un ligero tránsito hacia una postura sociocrítica dada la necesidad de los investigadores de reconocer los fenómenos curriculares como parte del contexto social y político actual, tal como se expresa en los objetivos de los estudios revisados.

Por otra parte, los fundamentos teóricos utilizados en las investigaciones se originan en estudios ajenos al contenido americano, específicamente del latinoamericano, se evidencia una tendencia eurocéntrica o norteamericana en el manejo de la teoría, por lo que se identifica la necesidad de realizar estudios que se argumenten desde las teorías curriculares y pedagógicas que den cuenta del conocimiento construido en el contexto latinoamericano.

Según los resultados de las investigaciones se evidencia que predomina un interés técnico y práctico del currículo. Es importante considerar que el interés práctico en la investigación curricular recupera significados y experiencias de los participantes, los analiza e interpreta para generar conocimiento curricular y sirve de insumo para la innovación curricular, la mejora de las prácticas y en la innovación metodológica, pero no busca la emancipación de los participantes. El análisis de la producción revisada en los estados del conocimiento llega hasta la interpretación de la producción, pero sirve de insumo para la generación de nuevas rutas metodológicas en el campo curricular, así como la identificación de líneas de investigación.

Se reconoce que, aunque es poca la investigación desde un paradigma sociocrítico, algunos investigadores han situado sus estudios en este paradigma con la intención de que los resultados sirvan en la mejora de las orientaciones políticas en la educación en todos los niveles educativos en la entidad. Dicha investigación es un ejercicio de manifestación, expresión y denuncia de una realidad de la que pocos se atreven a hablar y desarrollar prácticas educativas que favorezcan el pensamiento crítico de los estudiantes.

De lo anterior se deduce que la investigación curricular debe mejorar y ampliarse hacia situaciones que develen la realidad escolar y la vida cotidiana de las escuelas, así como fuera de ella, para dar cuenta de los aspectos que deben modificarse e innovar en educación, de esta manera la investigación tendría un impacto directo en la realidad de las escuelas, por lo que se visualiza la necesidad de realizar investigación curricular desde posturas críticas, ya que el currículo es fundamental para fijar los rasgos culturales de una sociedad, que se le dote de un carácter emancipatorio y de cambio desde el ámbito político.

Las reflexiones anteriores sirven para visualizar la importancia de ampliar y profundizar los procesos de investigación en torno a la relación entre las políticas públicas educativas y los diseños curriculares en todos los niveles educativos, desde educación inicial hasta los programas de posgrado. Conocer la mecánica que rige esta relación debe redundar en ofrecer propuestas educativas a la sociedad acordes a sus necesidades, antes que a los requerimientos de factores económicos nacionales e internacionales.

En conclusión, se señala que el desarrollo de propuestas curriculares avanzó hacia un posicionamiento más incluyente, al considerar no solo a los actores tradicionalmente señalados en la educación sino también al contexto del alumnado y sus familias, aunque es importante aumentar la investigación con estos participantes.

Dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es la de menor desarrollo, en este caso se identificó una reducida producción al respecto. Las tres perspectivas curriculares desde las cuales se analizó la producción sobre evaluación curricular posibilitaron la vinculación de las reflexiones sobre la construcción de los objetos de estudio teóricos y metodológicos.

Por otra parte, las evidencias muestran que en el estado de Chihuahua el nivel de producción en cuanto al área de currículo, la producción en la subárea del currículo, perspectivas y prácticas en contextos interculturales no es muy alta, sin embargo, ha ido cobrando presencia en fechas recientes.

Además se reconoce una versión tecnócrata y práctica del currículo, orientada hacia una concepción más que acéfala de reflexión y acción sobre lo vivido, entre lo que está y ha estado formándose, entre el cambio y el fenómeno de modificación, en la cual aparece la pretendida exposición del *aprender a aprehender*, sin una concepción de lo que significa y simboliza la aprehensión de lo real.

En el ejercicio de análisis en la producción de conocimiento sobre la formación de profesores en el ámbito de la subárea del currículo se encontró que se deja de lado la construcción histórica del currículo y se da paso a los estudios sobre la reforma curricular basada en competencias en los entornos educativos reales desde educación básica hasta educación superior, pero no se identifican estudios en los que se analice el entorno donde se forman los profesores, las características de los mismos y sus intereses para que la formación sea más acorde a la realidad de los estudiantes y del contexto chihuahuense.

Se deduce entonces que se identifican vacíos en la investigación curricular con un interés emancipatorio que deleve y desnaturalice prácticas desde el currículo oculto, la influencia de la ideología dominante en las prácticas educativas y la participación activa en la reflexión educativa de los actores educativos como padres de familia, estudiantes y profesores, así como la educación popular, la justicia curricular, la comunidad como generadora de problemáticas detonantes de reflexión colectiva y aprendizajes socialmente necesarios para la reconstrucción de la vida social, el currículo hacia el cuidado del medio ambiente y la recuperación de la cultura de las comunidades y grupos sociales.

Se espera que los vacíos identificados y agrupados en una agenda pendiente sirvan para realizar nuevos proyectos de investigación, necesarios para la discusión y generación de conocimiento que posibilite la ampliación del campo del currículo y su enriquecimiento teórico-metodológico con una actitud reflexiva desde la colectividad, en el que se aborden objetos de estudio de interés para el cambio de la realidad de los estudiantes y demás actores educativos.

A partir de lo anterior, se considera que se lograron los objetivos de la investigación, además la información recuperada podrá ser utilizada para realizar nuevos proyectos de investigación en cada una de las subáreas y servirá como medio de consulta para profesores y estudiantes de posgrado y como base de nuevos proyectos para los investigadores, por lo que esta investigación se pone en manos de los interesados.

Referencias

- Álvarez-Gayou, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bachelard, G. (1984[1940]). *La filosofía del no*. Amorrortu.
- Bazerman, C., y Prior, P. (2005). Participating in emergent socialliterate worlds. Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research* (2a. ed.). Hampton Press Inc.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a. ed.). La Muralla.
- Bolívar, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del «Handbook» de investigación curricular de Jackson. *Revista de Educación*, (301), 299-315.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Grupo Force.
- Bolívar, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (pp. 237-265). Mensajero.
- Bolívar, A. (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos de interpretación de textos. *Revista de Hermenéutica*, 5(1). <https://doi.org/10.19130/ii.fl.it.2020.5.1.0003>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio*, (23), 204-216. <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

- Christie, F., y Maton, K. (2011). *Disciplinary: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87-108). Continuum.
- COMIE [Consejo Mexicano de Investigación Educativa] (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912>
- Corrales, M., Delgado, E., Umaña, A., Umaña, R., y Zamora, J. (2005). *Principios teóricos y lineamientos prácticos del diseño curricular a distancia en la UNED de Costa Rica*. Centro de Mejoramiento de los Procesos Académicos, Vicerrectoría Académica, UNED.
- De Alba, A. (1991). *Crisis, mito y perspectiva*. CESU-UNAM.
- De Alba, A., Díaz, A., y González, E. (1991). *El campo del currículum. Antología. Volumen I*. UNAM.
- Delgado, E. (2008). Los contenidos programáticos y la formación integral en el diseño curricular. *Posgrado y Sociedad*, 8(1), 89-121.
- Díaz, A. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Díaz, M., e ICFES [Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior] (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Referentes básicos para su formulación* [serie Calidad de la Educación Superior, n. 1]. ICFES.
- Dogan, M., y Pharé, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. Grijalbo.
- Galán, I. (1996). Colección Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 245-248.
- Geneva, S. (2015). El currículo en los debates y las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, (15).
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (9a. ed.). Morata.
- Giraldo, E., Flórez, S., y Cadavid, A. (2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90.
- Gramsci, A. (2018). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Libros de la Araucaria.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Heinemann.
- Hernández, C., y López, J. (2002). *Disciplinas*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior/Arfo.
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinary vs. interdisciplinary debate* [NCRM Working Paper Series 03/09]. ESRC National Centre for Research Methods.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278013>
- Marsh, C., y Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson-Merrill, Prentice Hall.
- Meza, J. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Red Tercer Milenio.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.

- Niño, L., y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64.
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pinar, W. (ed.) (1998). *The passionate mind of Maxine Greene: 'I am ... not yet'*. The Falmer Press.
- Posner, G. (1998). Models of curriculum planning. En L. Beyer y M. Apple (eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (2a. ed.; pp. 79-100). Suny Press.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill Interamericana.
- Rautenberg, E. (2009). El cambio curricular es más que sólo un armado técnico. En M. Plazola y E. Rautenberg (coords), *Sujetos y procesos del cambio curricular*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, R. (2006). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. *Hallazgos*, (6), 63-82.
- Rolón, V. (2016). Enfoques curriculares en la educación superior. *Academio. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(1), 1-10.
- Román, M., y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículo: didáctica socio-cognitiva aplicada*. EOS.
- Sarup, M. (1990). El currículo y la reforma educativa. Hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, (291), 193-221.
- Schwab, J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. National Education Association.
- Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (pp. 65-77). CLACSO.
- Tapella, E., y Rodríguez, P. (2014). Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (3), 80-116. <https://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/13361/121>
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Santillana.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto* (6a. ed.). Morata.
- Vera, J., y Domínguez, R. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educación y Pesquisa*, 31(1).
- Weiss, E. (1997). El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México* (t. I, pp. 383-411). Fondo de Estudios e Investigaciones Conaculta/ Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2003). Introducción. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa* (pp. 35-46). SEP/COMIE/ESU.
- Weiss, E. (2006). *El campo de la investigación educativa, a través de los estados del conocimiento* [Documento presentado en la Asamblea Nacional del COMIE]. ESU/SEP.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Co.

Los autores

Dra. Celia Carrera Hernández

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2444-2204>
ccarrera@upnech.edu.mx

Labora en la UPNECH, Campus Chihuahua. Es Doctora en Educación por la UACH, Perfil PRODEP, Investigadora por el SNI nivel I; autora de libros: *Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias; Afectividad entre madres e hijos, el caso de Chihuahua, México; Problemas emocionales y de conducta en secundaria*; artículos arbitrados: “El rezago escolar de los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica”, “Valoración curricular de programas doctorales”, “The students with school rejection and the context”; “Training of researchers PhD. Perceptions and challenges”.

Dra. Josefina Madrigal Luna

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2190-3164>
jmadrigal@upnech.edu.mx

Labora en la UPNECH, Campus Parral. Obtuvo el grado de Doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana, es miembro del SNI nivel I, cuenta con Perfil PRODEP. Ha escrito los siguientes libros: *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente; Un acercamiento a la vida de los pimas en el momento actual. Educación intercultural y desarrollo, compromisos postergados; Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias; Afectividad entre madres e hijos, el caso de Chihuahua, México; Problemas emocionales y de conducta en secundaria*; artículos arbitrados: “El maestro de educación indígena en la región rarámuri”; “Retos en la concreción de la educación intercultural en México”.

Dra. Yolanda Isaura Lara García

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5250-9517>
ylara@upnech.edu.mx

Labora en la UPNECH, Campus Parral. Obtuvo el grado de Doctora en Investigaciones Educativas, por el Instituto de ISH de Oaxaca, México; es Perfil PRODEP; ha publicado libros: *Afectividad entre madres e hijos, el caso de Chihuahua, México; Problemas emocionales y de conducta en secundaria; Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*; artículos: “Mother adolescent raramuri overcoming, life scenario?”; “Training of researchers in growth and human development, an instituent curriculum”; “Procesos de apropiación de conocimiento en lectura y escritura por mujeres rarámuri”.

Dra. Perla Meléndez Grijalva

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1239-0774>
pmelendez@upnech.edu.mx

Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua, México. Doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica de Culiacán. Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autora de capítulos de libros como “El desempeño profesional de los docentes en servicio de educación primaria durante el confinamiento por la COVID-19. Caso Chihuahua, Chihuahua” y “La actitud docente hacia la utilización de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento como factor de desempeño profesional de los maestros de primaria del municipio de Chihuahua, Chihuahua”, entre otros. Artículos

arbitrados: “Concepciones de los profesores sobre resultados escolares”, en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*; “Critical thinking in the practice of educational intervention en Paripex”, *Indian Journal of Research, Pedagogical Science*; “Desafíos educativos en ambientes virtuales: escuelas rurales y urbanas”, en *Revista Propósitos y Representaciones*, entre otros.

Dr. Juan Carlos Maldonado Payán

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3617-3822>

Doctorado en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Celaya, Guanajuato; Maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Chihuahua; Maestría en Educación, Centro de Investigación y Docencia del Estado de Chihuahua; profesor normalista, maestro de Ciencias Naturales. Docente de educación primaria, docente de educación secundaria; asesor del Centro de Actualización del Magisterio, integrante del equipo de investigación de la Dirección de Educación Primaria de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua; docente/investigador de tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia; coordinador de proyectos de investigación, coordinador Cuerpo Académico Educación y Diversidad; LGAC Currículo.

Dra. Berna Karina Sáenz Sánchez

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9197-7826>

Doctora en educación por la URN, miembro de la REDIECH; catedrática de la UNEA y CCHEP en el área de licenciatura y posgrado. Directora de educación primaria. Capacitadora docente a nivel nacional. Dictaminadora de libros y artículos sobre currículo, sujetos y procesos de aprendizaje. Autora de artículos, capítulos de libros y libros.

Agradecimientos

El equipo de investigación conformado para la realización de la presente investigación y a la vez miembros de la Red de Investigadores Educativos A.C. (REDIECH) agradece el apoyo a la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH) para la realización de los Estados del Conocimiento en Chihuahua 2007-2021, de igual manera a los investigadores que facilitaron la producción realizada en este periodo y al personal administrativo de las instituciones de educación superior que dieron las facilidades para ingresar a las bases de datos, en especial a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), al Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC), a la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), al Centro de Investigación y Docencia (CID) y a la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH).

Además agradece el apoyo a la Coordinadora de los Estados del Conocimiento en Chihuahua, la doctora Sandra Vega Villarreal, quien convocó a los equipos y organizó las diferentes actividades que se desarrollaron para cumplir con el propósito establecido.

También se reconoce y agradece el apoyo al equipo editorial de la REDIECH, así como a la Presidenta de la misma, la doctora Romelia Hinojosa Luján, por su disposición y apoyo incondicional.

La edición de
ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA.
LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR EN CHIHUAHUA (2007-2021)
se concluyó en el primer semestre del año 2024.

Diseño editorial:



Calle Cd. Delicias n. 251, Col. Revolución, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com

El presente libro se conforma del estado del conocimiento en Chihuahua en el área de currículo durante el periodo 2007-2021, que fue realizado a partir de un proyecto estatal de investigación sobre el Estado del Conocimiento en Chihuahua convocado por la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, A.C. (REDIECH), bajo la coordinación de la doctora Sandra Vega Villarreal. El propósito de la investigación es analizar la producción en el área de currículo por los investigadores chihuahuenses, identificar las perspectivas teóricas y metodológicas, así como hacer un balance de la investigación en esta área e identificar las áreas de oportunidad para visualizar nuevas tendencias, categorías teóricas, perspectivas metodológicas, así como desafíos para orientar la investigación educativa en los posgrados que se ofertan en el estado de Chihuahua. Se espera que sea de utilidad para investigadores, profesores y estudiantes que realizan investigación en el campo de la educación, ya que podrán encontrar en el texto datos importantes sobre los objetos de estudio que se abordan, las metodologías, sobre todo quiénes realizan investigación y las instituciones en las que se realiza, ya que se parte de la idea de que el estado del conocimiento sirve para promover el gusto por la investigación, la elección de los objetos de estudio, como base para el diseño de nuevos proyectos y líneas de generación y aplicación del conocimiento, pero además como un documento de consulta en el proceso de formación de los investigadores.



ISBN: 978-607597326-5



9 786075 973265