



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**Perspectivas profesionales sobre el diseño y evaluación de  
planes de estudio**

**T E S I N A**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LIC. EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**NERY YOSELINE GONZÁLEZ MALAGÓN**



**DIRECTOR DE TESINA:  
DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., OCTUBRE 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Lograr concluir esta etapa de mi vida fue todo un reto para mí, principalmente porque para ello tuve que distanciarme de mi familia, sin embargo, pude culminar con éxito esta experiencia gracias al apoyo de muchas personas importantes para mí.

**A mi mamá Martha**, la persona que más admiro y amo, quien nunca dudó de mí, te agradezco por apoyarme de todas las formas posibles para poder mantenerme estable en todas y cada una de las etapas que he experimentado, por darme las armas necesarias para enfrentar los obstáculos que me ha puesto la vida, por compartir conmigo tus experiencias para poder decidir acertadamente en cada paso que doy, y con ello ayudarme a ver aquello que quiero y no quiero para mí, te agradezco porque con tus acciones, cada día me convences de que una mujer puede salir adelante sola, construir una vida feliz y estar orgullosa de ello, y especialmente por hacerme sentir que el tener un padre no hace mucho la diferencia, en cambio tener una madre lo es todo.

**A mi abuelita Martha**, por ser siempre un apoyo importante para mí desde que tengo memoria, por cuidarme, formarme en valores, por alentarme a seguir adelante y a perseguir mis sueños. Te agradezco por estar siempre conmigo, por consentirme, enseñarme sobre la vida y darme todo el cariño necesario para seguir cada día.

**A mi hermana Anahi**, por estar ahí, observando atenta cada paso que doy, por no sólo ser mi hermana, sino mi confidente, mi compañera y amiga, porque a pesar de no caerte de lo mejor, guardas mis secretos, me brindas tu confianza y me ayudas cuando lo necesito, especialmente te agradezco por todos esos momentos genuinos de risas que nos mantienen unidas.

**A mi hermano Fernando**, por haber llegado a mi vida en el momento perfecto, por hacerme reír con tus chistes y tus caras graciosas, porque contigo he vuelto a vivir cada etapa de mi vida, por confiar en mí, por ser mi peque para siempre aunque crezcas, por expresarme tu cariño siempre, por darme fuerza y ser una razón para seguir adelante.

**A mi hermano Leonardo**, por ser el más pequeño y llegar a mi vida, por convencerme cada día de lo divertido que es pasar tiempo contigo, por hacerme ver la vida nuevamente con esa inocencia y sin preocupación, por compartir conmigo tus secretos, por siempre ser mi peque aunque ya estés más alto que yo. Y por ser una razón por la cual continuar.

**A mi tía Claudia**, por mostrarme tu apoyo desde siempre y brindármelo cuando más lo necesité para poder continuar mi camino, por abrirme las puertas de tu casa y compartir conmigo a tu familia para no sentirme lejos de la mía, por siempre tener un plato de comida para mí, por siempre involucrarme en las actividades familiares y por brindarme tu cariño y confianza. **A mi tío Alfredo** por brindarme sus conocimientos en la tecnología para hacer mejor mis entregas académicas, por enseñarme las diferentes maneras de ver la vida y apoyarme en todo lo que necesité. Agradezco a ambos que me dejaron grandes enseñanzas en mi vida, en especial una sobre la confianza, ganársela es muy complicado, pero con un solo error, fácilmente se pierde.

**A mi prima y primo Andrea y Sebastián**, por ser como mis hermanos, por recibirme cálidamente en su hogar y compartir conmigo sus espacios, sus momentos y su vida, por cada día sacarme una sonrisa con esos juegos divertidos, por esas lágrimas, y aprendizajes, por confiar en mí y buscar mi ayuda cuando la necesitaban, gracias por representar para mí una razón más por la cual seguir adelante.

**A mi tía Emilia**, por el apoyo que me has dado durante toda mi vida, por recibirme en tu casa, por esos momentos de risas y por hacer lo que estuviera en tus manos para sentirme de lo mejor.

**A mi tía Leticia**, por siempre estar atenta y ayudarme en todos los sentidos, por esas risas y momentos divertidos; **a mi tío Jesús**, por tus pláticas y tu apoyo; y **a mi primo Marco** por ayudarme con mi inglés (aun siendo obligado) y porque a pesar de la poca plática conmigo, hubo risas.

**A mi tío José** por siempre ser amable y comprensivo conmigo y por ayudarme en muchos momentos de mi vida; **a mi tía Norma** por considerarme desde niña y llevarme a muchos lugares divertidos. **A mis primos Eli y Emmet**, por sacarme una sonrisa cada que hablo con ustedes.

**A mi tía Anita**, por siempre estar al pendiente de mí, por brindarme sus consejos, y generalmente por todo su apoyo, especialmente durante esta etapa. **A mi tío Manuel** por estar siempre disponible para ayudarme, especialmente con mis problemas de salud.

**A mi tía Rosa**, por ser como otra abuelita para mí, por regañarme y darme sus consejos, por esas interesantes historias que me ayudan a conocerla cada vez más y ver la vida de otra manera.

**A mis mejores amigas: Jessi**, por estar ahí siempre apoyándome incondicionalmente a pesar de la distancia, por tu lealtad, amistad y honestidad, por confiar en mí para platicar de tus experiencias personales, y por incitarme a lograr mis metas. **Dania**, por tu sincera amistad, por escucharme, por ser tan comprensiva, por compartir conmigo todo lo que tienes, por esas risas, diversión y lágrimas, te agradezco por defenderme siempre y preocuparte por mí.

**A mis amigos y amigas: Eliu, Valeria, Brenda y Fernando** agradezco a todos ustedes porque a pesar de las diferencias están siempre presentes, por ayudarme siempre, por escucharme, por mostrarme su afecto de todas las formas posibles, y por la basta diversión que me brindaron en cada momento, gracias por su confianza.

**A mis amigos y amiga: Alan, Nereo y Paola** agradezco especialmente a ustedes por apoyarme en los momentos más complicados que experimenté durante la carrera, por escucharme atentamente, mostrarme su apoyo y brindarme un abrazo cuando más lo necesité, agradezco infinitamente haber coincidido con ustedes, que hayan estado ahí y que sigan estando a pesar de las diferencias.

**A muchos de mis profesores**, por enseñarme tanto y aportar a mi formación para desempeñarme como una profesional capaz de ofrecer algo positivo a los demás con mi profesión.

**A mi asesor Eugenio**, por su paciencia, honestidad, orientación y tiempo que invirtió para leerme y releerme para construir este trabajo, por enseñarme y mostrarme una perspectiva diferente sobre las situaciones.

**A mis sinodales**, por su tiempo y disposición dedicados para leerme y ofrecerme sus observaciones y comentarios para mejorar mi trabajo.

**A la Universidad Nacional Autónoma de México** por abrirme ampliamente sus puertas y brindarme una oportunidad para lograr mis metas.

**A Dios**, por darme la fuerza espiritual para regirme fielmente en mis acciones hacia mí misma y hacia los demás, así como también por permitirme tener una madre y una familia cálida que me da su cariño y lo necesario para mantenerme en pie.

## **DEDICATORIA**

*A mi mamá*, por confiar y creer en mí, por formarme y alentarme a luchar para alcanzar mis metas y por apoyarme incondicionalmente a pesar del reto y esfuerzo que representó para ella acompañarme en este proceso y etapa de mi vida.

*A mi abuelita* por recordarme siempre mi objetivo, apoyarme incondicionalmente en todos los aspectos, por sus cuidados y por quererme como solo ella.

*A mi abuelito* porque aunque ya no está presente físicamente, está conmigo en mi corazón y desde el cielo me brindó ese andamiaje que requería para no perder de vista mi objetivo.

*A mi hermana y hermanos* por su cariño, por creer en mí y por con su sola existencia darle un sentido especial a mi vida personal y profesional.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	8
La razón de ser de la presente investigación .....	8
Del objeto de estudio y sus referentes conceptuales .....	10
La etnografía como metodología.....	15
Sobre la selección de los entrevistados .....	18
La estructura del texto .....	20
CAPÍTULO 1: EL DISEÑO Y LA EVALUACIÓN CURRICULAR.....	22
1.1 La percepción de los profesionales en el área .....	25
1.2 La significación de la evaluación como parte del proceso curricular y no como proceso individual .....	34
1.3 La demanda de hacer evaluación curricular.....	47
CAPÍTULO 2: LA REVISIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	55
2.1 Modificación y actualización de planes y programas de estudio.....	56
2.2 El proceso de revisión de los planes de estudio y sus implicaciones .....	72
2.3 La asesoría como un acompañamiento necesario .....	83
CAPÍTULO 3: SENTIDO DE APROPIACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	95
3.1 El desempeño profesional en los procesos curriculares .....	97
3.2 La identidad profesional en evaluación.....	105
CONCLUSIONES .....	114
BIBLIOGRAFÍA .....	121

## INTRODUCCIÓN

“No hay palabra verdadera que no sea [una] unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.”

Freire

La razón de ser de la presente investigación

El diseño y la evaluación curricular son aspectos que permean el ámbito de la formación educativa en cualquier nivel de manera formal, por ello resulta importante conocer cómo se llevan a cabo los procesos de análisis en el diseño y en la evaluación de los planes y los programas de estudio de nivel profesional.

Una de las universidades más reconocidas en México que ofrece una amplia gama de oferta educativa es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); ésta, en virtud de sus planes de estudio forma a un gran número de estudiantes quienes se incorporan profesionalmente en la sociedad. Por lo anterior, es oportuno cuestionar: ¿cómo se realizan los procesos de diseño y de evaluación concernientes a los planes de estudio impartidos por la UNAM para obtener su aprobación final? y ¿en qué se basan los profesionales involucrados en los procesos para efectuarlos?

Ahora bien, antes de deliberar las interrogantes previas, cabe señalar que el currículo:

[...] es un tema de intervención social planeada y surge precisamente por esa necesidad de intervenir en la resolución de los problemas y necesidades educativos de un país o de una comunidad. Por ello tenemos que plantearnos no sólo los problemas conceptuales o las formas en que se ha reflexionado sobre la cuestión. También hay que tratar la forma en que se ha pensado, organizado, además de para la realidad educativa, para la propia forma de entender y pensar sobre este asunto. (Contreras, 1990, p. 205)

Dicho lo anterior, considero importante analizar los procesos que predisponen a los profesionales responsables de la creación curricular y, en consecuencia, su labor, ya que ésta surge de una serie de decisiones relacionadas con el diseño y la evaluación de los planes y los programas de estudio; decisiones que, a su vez, están subordinadas a la aceptación de las diferentes instancias evaluativas para conseguir su ulterior aprobación institucional.

Asimismo, la consciencia en el quehacer mismo y su constante práctica también influye en el desempeño de esta labor profesional de elaboración de currículos, como algunos autores mencionan:

[...] la forma de pensar del diseñador se interioriza con la práctica. No importa cuántos libros, videos o cursos se consuman: si no se practica el proceso, el participante no pensará como diseñador. La práctica es la que construye los hábitos que eventualmente terminan transformando nuestra forma de pensar. (Velázquez *et al.*, 2018, p. 72)

En este sentido, juzgo válido añadir que un sujeto, por un lado, al pensar no sólo como diseñador, sino además como revisor y como evaluador, va atribuyéndole significados a su tarea y, por otro lado, va interiorizando su faena mediante la práctica

Más aún, esta práctica profesional lleva consigo diversos mecanismos de apropiación, los cuales determinan la acción de los diseñadores y de los evaluadores en el campo laboral donde se desenvuelven; es decir que, si se analizan dichos procesos, se puede visualizar cómo se conciben los sujetos dentro de su ámbito y, a partir de ello, conocer cómo —a través de la significación y la resignificación de su práctica profesional— desarrollan el diseño y la evaluación de los planes y de los programas de estudio, en este caso, de la UNAM.

Debido a tal situación, deviene sustancial comprender los procesos de significación derivados de esta práctica que ejercen influjo en la realización determinada de las tareas curriculares, ya sea esto para la creación, la modificación o la actualización de un plan de estudios. De igual manera, es importante detectar la significación que le atribuyen a su labor, misma que conlleva a la construcción de su identidad profesional.

Como puede advertirse, es relevante examinar con atención los procesos referentes a los planes y programas de estudio impartidos en la UNAM. No obstante, después de indagar al respecto, pongo de manifiesto que hay una exigua investigación del tema, en la cual no se refleja el análisis de elementos concretos relacionados con sus procesos de diseño, de revisión y de evaluación; aunque, por el contrario, es menester resaltar la existencia de guías propuestas por diversas instituciones en donde se especifican metodologías para la realización de los procesos curriculares mencionados.

### Del objeto de estudio y sus referentes conceptuales

Ante todo, es preciso aludir que el concepto “currículo”, a lo largo de la historia, ha sido y aún es muy controversial, debido principalmente a la variedad de acepciones que lo circunscriben. Incluso, esta polémica existe entre quienes lo han estudiado detalladamente para formular sus concepciones al respecto; esto se entiende, en primera instancia, porque al currículo se le suele percibir como un sinónimo de “plan de estudios” o, aun, como el programa de asignatura en sí.<sup>1</sup>

Sentado lo anterior, coincido con Frida Díaz-Barriga cuando dilucida que el currículo:

[...] involucra la concreción de fines y medios desde una determinada concepción (teoría, modelo, marco de referencia) acerca del aprendizaje y desarrollo esperados en un grupo humano, como resultado de un trayecto educativo escolarizado, el cual está en función de una cultura, época y contexto de pertenencia. (2015, p. 5)

La diferencia entre estos tres documentos radica en los niveles de análisis respecto al alcance educativo, como bien menciona Frida Díaz – Barriga, el currículo involucra más que perfiles y por ende más que contenidos.

Por su parte, Arredondo considera el currículo como:

---

<sup>1</sup> Pese a que estos documentos reúnen una serie de características que los distinguen: por un lado, el programa de asignatura forma parte del plan de estudios y, por otro lado, éste, a su vez, conforma el currículo; todavía sobreviene la confusión referida, pero es pertinente ratificar que tales documentos no son lo mismo.

[...] el resultado de; a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos. (*apud* Díaz-Barriga *et al.*, 1990, p. 18)

Éstos son solo algunos de los elementos que abarca el currículo, y los cuales son esenciales para diseñar un plan de estudios y que éste opere acertadamente.

En otro orden de ideas, Glazman y De Ibarrola sostienen que el plan de estudios es: [...] el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel [...] de dominio [...], que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza. (*apud* Díaz-Barriga *et al.*, 1990, p. 18)

Con base en lo anterior, se puede determinar que el plan de estudios es el documento donde se encuentran sintetizados todos los estudios que forman parte del currículo, y funge, además, como una base para la planeación de la práctica educativa y el diseño del mismo. Igualmente, el plan de estudios incluye aspectos más específicos como los perfiles, las áreas de formación, el mapa curricular, los programas de asignatura, entre otros elementos que se convienen a partir de estudios de factibilidad y de pertinencia social efectuados antes de diseñar una propuesta.

Ahora bien, como se expuso al principio de esta introducción, dichos componentes deben estar encaminados a solventar las demandas sociales a nivel nacional e incluso, si es posible, a nivel internacional. En este sentido, el currículo es el estrato de la reflexión sobre las necesidades sociales, del análisis del contexto (económico, político, social y cultural) y de la contemplación de los factores primordiales para el proyecto educativo, tales como los recursos, los fines, modelo educativo, etc.

Considerando lo antedicho, primero se diseña el plan de estudios y posteriormente, los programas de asignatura; de tal manera que, a través de sus objetivos y sus contenidos, puedan formar a profesionales capacitados y competentes para insertarse en su respectivo campo laboral y cubrir, así, las necesidades contextuales inexcusables de satisfacer.<sup>2</sup>

Por lo que respecta al diseño curricular, a lo largo de la historia se han originado concepciones muy diversas, entre ellas, resaltan las planteadas por especialistas en el tema como Taba, Stenhouse, Tyler, Johnson, Acuña, Díaz-Barriga y Arredondo. Ellos, en general, refieren que el diseño curricular es aquella acción de planear el proceso educativo; algunos ofrecen descripciones breves y superficiales en las que acotan los elementos necesarios para efectuar el diseño; mientras que otros, también se concentran en reflexionar los elementos contextuales obtenidos mediante los estudios de pertinencia y el diagnóstico de necesidades sociales, los cuales deben realizarse para constituir un plan de estudios. Hilda Taba, por su parte, expresa:

La planificación del currículo es una exposición que identifica los elementos del currículo, manifiesta cuáles son sus relaciones mutuas e indica los principios de la organización y los requisitos de dicha organización para las condiciones administrativas bajo las cuales va a operar. El proyecto, por supuesto, debe estar basado en una teoría, que debe explicitar, la cual establece las fuentes que se van a considerar y los principios que se van a aplicar. Ambos aspectos son indispensables para adoptar decisiones coherentes con respecto al currículo. (1974, p. 10)

Posteriormente agrega:

Un diseño debe indicar claramente las bases y provisiones para el alcance y la continuidad del aprendizaje. El alcance es una manera de describir lo que se abarca o lo que se aprende. Como señalamos al principio, lo que se aprende debe ser determinado en dos dimensiones diferentes: el contenido que se domina y los procesos mentales que se adquieren (logro de objetivos que no se relacionan con el contenido). (1974, p. 14)

---

<sup>2</sup> Es oportuno especificar que la presente investigación aborda tres de las etapas relacionadas con los procesos del plan de estudios, mismas que tienen gran relevancia en el ámbito educativo: el diseño y la evaluación.

Se podría decir, entonces, que el diseño curricular alude a una práctica educativa que consiste en organizar los componentes imprescindibles para operar de manera idónea. A su vez, Tyler manifiesta que es aquella respuesta a cuatro interrogantes: la primera cuestiona sobre los fines que se desean alcanzar; la segunda, las experiencias educativas que aportaría el lograr dichos objetivos; la tercera, la organización eficaz de los fines; y la cuarta, la forma de comprobar la consecución de los mismos (*apud* Díaz-Barriga *et al.*, 1990, p.20).

A pesar de las diferentes perspectivas que los autores exponen, éstas pueden articularse con objeto de construir una descripción rigurosa sobre el diseño curricular, en este sentido José Contreras Domingo —después de analizar las acepciones de autores como Walker, Johnson, Beauchamp, Gress, Purpel, Zais, Taba, Barrow, Stenhouse, entre otros— formula:

Quizá sea más apropiado, a la hora de tratar el diseño del currículum, plantear en el mismo un doble nivel de estructuración y, por consiguiente, de análisis. Por un lado, lo que podríamos llamar su estructuración profunda y, por otro, su estructura superficial. La estructura profunda se refiere a la forma de entender los procesos de enseñanza–aprendizaje que tal diseño refleja. Todo diseño maneja, de forma más o menos explícita, una forma de entender el sistema de comunicación intencional de la enseñanza. Es decir [...], de un modo o de otro, hay actuando en él una concepción sobre las siguientes cuestiones: a) el profesor, b) los alumnos, c) la intencionalidad de la comunicación, d) la forma y el contenido de los mensajes, e) las actividades académicas, f) la estructura de participación, g) la relación entre la sintáctica y la semántica (los medios), h) la pragmática (el aprendizaje), i) la regulación de la comunicación (la evaluación), j) el contexto, tanto del aula como el institucional y social. Junto a estos elementos habría que incluir su estructura y la dinámica que se establece entre ellos. El análisis de esta concepción de los procesos de enseñanza–aprendizaje que actúa a la base de una propuesta curricular es lo que llamaremos estructura profunda del diseño curricular. No necesariamente tuvo que haber existido una decisión expresa con respecto a todos los elementos detectables en los procesos de enseñanza, pero con toda probabilidad, todas aquellas especificaciones que se hayan hecho para

proyectar un currículum responden a una forma de entender todos los elementos señalados. [...] Sin embargo la estructura superficial no tiene por qué reflejar [explícitamente] los elementos señalados en la estructura profunda. De un modo u otro la estructura superficial es siempre [...] una serie de materiales de enseñanza y de criterios para enseñar. (1990, pp. 213–214)

Como puede leerse, José Contreras Domingo vincula directamente el diseño curricular con el plan de estudios, el cual se divide en dos estructuras: la primera, como él la llama, “la estructura profunda”, hace alusión a los elementos que lo integran y la concepción que se le da a éstos; y la segunda, “la estructura superficial”, apunta a los programas de asignatura. Es así como ambas conforman el plan de estudios y éstas, aunadas a los estudios de pertinencia, el diagnóstico de necesidades y demás elementos, constituyen el currículo.<sup>3</sup>

A todo esto, la evaluación de planes y programas de estudio es parte sustancial del proceso de diseño, puesto que impacta directamente en la formación de profesionistas y, con ello, en el desarrollo social. En otras palabras, los profesionistas son espejo de la formación que recibieron a lo largo de sus estudios, al ingresar en el campo laboral sirven a la sociedad y con su desempeño la transforman positiva o negativamente en diversos niveles.

A propósito de la evaluación de planes de estudio, Frida Díaz-Barriga y colaboradores la entienden como la base para el diseño de un nuevo plan o, aun, para reestructuraciones curriculares que atiendan a la vigencia del mismo. Ellos, se apoyan de las percepciones de Arnaz, Glazman y De Ibarrola, quienes consideran que la evaluación del currículo es una tarea que, además de ser un recurso normativo, sirve para determinar si es conveniente dejar intacto el plan de estudios, modificarlo o definitivamente sustituirlo, basándose en la comparación de la realidad social en la que se desenvolverá el plan y el modelo de éste —dicha acción es retroalimentadora para actuar respecto al plan— (Díaz-Barriga *et al.*, 1990, p. 135).

A su vez, José Contreras Domingo amplía el tema de la evaluación haciendo un recorrido histórico sobre los significados que se le han atribuido: desde considerarla como la fase de valoración de los resultados de haber implementado un plan de estudios por vez

---

<sup>3</sup> Debe precisarse que, a lo largo del presente trabajo, se emplearán los términos “plan de estudios” y “currículo” de forma distinta bajo la lógica de que el segundo es hiperónimo del primero; con la certeza, además, de no ser palabras sinónimas como común y erróneamente se usan.

primera, para comprobar si se cumplió lo estipulado en su diseño; hasta señalar que el objetivo principal de la evaluación es tomar decisiones respecto al currículo (1990, pp. 221-223). En otras palabras, —al igual que Arnaz, Glazman y De Ibarrola— Contreras Domingo indica que la evaluación permite sopesar la necesidad de hacer cambios al plan de estudios o el dejarlo intacto, en caso de que éste siga respondiendo a la situación social imperante; cabe señalar que esto se determina mediante el análisis del cumplimiento de los fines establecidos.

Después de puntualizar conceptualmente los procesos de diseño y de evaluación de los planes de estudio, es apremiante mencionar lo concerniente a la revisión, ya que es una de las etapas que integran el proceso de diseño. En primera instancia, resulta importante abordarla desde su definición general la cual indica que es una observación detallada, atenta y cuidadosa sobre algo.<sup>4</sup>

Entonces, si se adapta la definición aludida al campo curricular, podría decirse que la revisión es el acto de observar el plan de estudios de forma general, pero detenida; esto con el objetivo de constatar: inicialmente, que la propuesta curricular tenga coherencia entre los elementos del plan de estudios y el modelo educativo regente, el cual se apega a la filosofía institucional; en seguida, que los perfiles establecidos concuerden con ese modelo y con dicha filosofía; y por último, que la modalidad, los requisitos, la duración de los estudios, los objetivos, los créditos, las estrategias de enseñanza, la forma de evaluación, la bibliografía y demás componentes del plan de estudios, sean oportunos, congruentes y lógicos. Respecto a la coherencia entre los elementos evocados, ésta se analiza a partir de cómo se conforma la propuesta con base en lo establecido oficialmente.

Al mismo tiempo, la etapa de revisión permite encontrar alteraciones producidas por la evolución social; aunque cabe resaltar que los desfases contextuales se detectan fácilmente, por simple lógica, sin necesidad de un análisis profundo que concierne más al proceso evaluativo, pues en éste se recaba información concreta y fundamentada para rastrear aspectos que no se revelan a simple vista.

La etnografía como metodología

---

<sup>4</sup> Véase definición original en diccionario Oxford Lenguajes.

Debido a las características y a la delimitación del objeto de estudio, se optó por realizar la presente investigación siguiendo un corte cualitativo y un enfoque etnográfico, puesto que resulta primordial elegir una metodología cabal según el objeto de la investigación, que en este caso es lo pertinente a las prácticas de quienes se dedican a analizar los planes de estudio —en cuanto a su diseño, su estructuración, su presentación y su evaluación—, además de la perspectiva que tienen sobre su labor profesional.<sup>5</sup>

Deslindado lo anterior, es válido argumentar que se eligió el método etnográfico porque busca analizar los procesos de ejecución de las prácticas de los sujetos dentro de un entorno específico, donde profesan una actividad constante; además, “[...] nos acerca al objeto de estudio con una mirada deconstructiva y reconstructiva que nos permite acceder a otro tipo de resultados que no están dentro de una descripción o conceptualización estereotipada” (Camarena, 2007, p. 25). Encima, la etnografía pretende deconstruir una práctica concreta para descubrir los procesos que la rigen, por esta razón el investigador no debe tener prejuicios ni sesgos frente a su objeto de estudio, sino que debe estar abierto a conocer diversas perspectivas y a comprender el porqué de la situación que ciñe a su objeto de estudio.

Por otra parte, la etnografía “[...] no pretende brindar una resolución inmediata [a lo] observable de tal forma que encierre u obture el análisis de todo un proceso; tampoco privilegia un suceso sino el conjunto de eventos que pueden explicar cómo se estructura éste” (Camarena, 2007, p. 33); aunado a lo previo y como se mencionó, los prejuicios y los estigmas pueden interferir significativamente en la interpretación de los hallazgos, por ello se debe ser imparcial y no moralizar las situaciones, sino comprender el porqué de las acciones a partir de los procesos vivenciales que construyen la práctica de cada sujeto.

A saber, realizar una investigación de corte etnográfico requiere que el investigador se adentre en el contexto donde los sujetos se desenvuelven y ejercen su práctica cotidiana. Así pues, —con el fin de conocer la comunidad y su labor para, más tarde, analizar sus procesos formativos e interpretarlos— fue necesario asistir a los escenarios donde los entrevistados trabajan y, desde su contexto, describir su práctica. Cabe señalar que la interpretación de la información obtenida entra en la subjetividad, debido a que ésta se da

---

<sup>5</sup> Para profundizar en la investigación cualitativa y las técnicas para la obtención de información, además de las referencias citadas, véase: Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*.

desde mi punto de vista, incluso comprendiendo la práctica profesional de los sujetos, y su importancia, a través de los procesos formativos y cuidando no prejuiciar los sucesos en la interpretación.<sup>6</sup>

A todo esto, dentro de la investigación de corte cualitativo etnográfico, existe una serie de técnicas para la recolección de información, entre ellas la entrevista; ésta fue la estrategia que se utilizó para obtener información de los sujetos sobre el tema que aquí compete. De hecho, para conseguir la información necesaria y así cumplir con el objetivo de la investigación, se estructuró una entrevista a profundidad, pues con ésta se llega a:

[...] obtener el conocimiento del punto de vista de [...] los participantes en una cultura, la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 168)

Efectivamente, con la entrevista a profundidad se adquirió el material conveniente para poder interpretar los procesos de construcción de cada profesional pues el enfoque semiestructurado desde el cual se diseñó tal técnica de acopio de información permitió la formulación de preguntas abiertas y con ello se evitó que los entrevistados se limitaran a responder “Sí” o “No”; en pocas palabras, se concedió a los sujetos la oportunidad de extenderse en sus respuestas para obtener suficiente material de análisis.

Por esta razón y con el fin de cumplir el objetivo de la investigación, el guión de entrevista se organizó en cinco ejes temáticos: 1) la formación académica y el interés profesional, 2) la concepción de los procesos curriculares y sus implicaciones, 3) el desempeño profesional, 4) el procedimiento que siguen al realizar los procesos curriculares y 5) el sentido de apropiación de la práctica profesional. Todos ellos aluden implícitamente a los procesos de formación de los sujetos y a la construcción y la reconstrucción de significados sobre su labor profesional.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Para Clifford Geertz: “Lo que un buen etnógrafo debe hacer es ir a los sitios, volver con información sobre la gente que vive allí, y poner dicha información a disposición de la comunidad profesional de un modo práctico [...]” (1989, p. 11). De ahí que se contemplara la necesidad de acudir al lugar en el que los sujetos ejercen su práctica.

<sup>7</sup> Los criterios que se utilizaron para citar y referenciar fueron en apego a lo estipulado en la última y séptima edición de las normas APA (American Psychological Association).

## Sobre los entrevistados y su selección

Como se mencionó anteriormente, en el objetivo general de esta investigación, el principal requerimiento para la selección de los entrevistados fue que laboraran en el área especializada en los procesos curriculares de la Universidad Nacional Autónoma de México, ya que se buscaba, por un lado, conocer más a fondo su participación en los procesos de diseño y evaluación de los planes de estudio creados en esta institución educativa —la más sobresaliente del país en formar a un gran número de profesionistas— y, por otro, sujetarse a la delimitación del objeto de estudio de esta investigación.

Para la selección de los entrevistados se decidió formar dos grupos: uno conformado por sujetos que tuvieran una formación académica en el área curricular y que, además, ejercieran profesionalmente como diseñadores o evaluadores, y otro constituido por individuos que no contaran con dicha formación, pero que llevaran a cabo alguno de estos procesos como parte de su puesto laboral. En este sentido, el primer grupo denominado como grupo “A” se conformó por 5 sujetos, quienes tienen una formación profesional en pedagogía, mientras que el segundo grupo, nombrado como grupo “B” se formó por 3 sujetos que se desempeñan laborando en el área, dos de ellos sin la formación profesional en el campo y uno con formación en pedagogía. En virtud de ello, durante las entrevistas fue importante que los entrevistados se asumieran en la función que desempeñan y a partir de ello hablaran de sus experiencias de formación.

Por otra parte, como se declaró al comienzo de esta introducción, la UNAM ofrece una considerable variedad de opciones académicas y aporta directamente al desarrollo social, económico, científico, cultural y político de nuestro país a través de sus egresados; no obstante, es necesaria la constante actualización de sus planes y programas de estudio para lograr responder a las diversas necesidades de la realidad social, por ello, se vuelven imprescindibles las revisiones a los nuevos diseños y las evaluaciones periódicas a sus esquemas curriculares.

En relación a esta necesidad institucional, y por los fines prácticos de esta investigación se consideró importante conseguir la opinión de quienes desempeñan un papel profesional en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), no obstante, cabe aclarar que cuando se realizaron las

entrevistas, la dependencia en la que se enfocó el análisis, fungía como la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), misma que, a raíz del mes de Junio del año 2020, se fusionó con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) conformando así la CUAIEED<sup>8</sup>, en este sentido, la coordinación en la que se centró en su momento la investigación es una dependencia de la Universidad cuyo propósito es evaluar y apoyar en el diseño de las nuevas propuestas curriculares a través de una revisión minuciosa; asimismo, se encarga de brindar asesoría en la modificación o actualización curricular a las entidades proponentes o impartidoras de los planes de estudio<sup>9</sup>. Para ello, esta instancia respeta la normatividad establecida por la Universidad en su Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (RGPAEMPE),<sup>10</sup> documento donde se promulgan las directrices para la construcción y el análisis de una propuesta en cuanto a su estructura y su congruencia, con el fin de obtener su aprobación final.

Ya que la CUAIEED es una filial inmersa en muchos de los procesos de diseño y de evaluación de los planes y programas de estudio, se juzgó conveniente conformar el primer grupo por profesionales miembros de esta coordinación y entrevistar a algunos de ellos, precisamente a algunos encargados de efectuar el acompañamiento en los procesos curriculares, para, de este modo, conocer cómo se desarrollan y en qué se basan para realizar esta labor.

Sin embargo, también fue importante comprender la visión y el trabajo de los actores proponentes de nuevos diseños (de creación, de modificación o de actualización

---

<sup>8</sup> Durante el momento en el que me encontraba recopilando la información para la presente investigación, la coordinación se denominaba como CODEIC, de acuerdo a las fusiones que se desempeñaron tiempo después, la coordinación se denominó como CUAIEED, a partir de ello, para los fines de este trabajo y dado por el tiempo en el que se presenta la tesina, se estará nombrando a la coordinación con el nuevo ordenamiento CUAIEED, teniendo en cuenta que los testimonios de los entrevistados se copilaron antes de dicha fusión.

<sup>9</sup> Para obtener más información acerca del trabajo que desempeña esta coordinación, véase: <<https://www.CUAIEED.unam.mx/index.php/planes-y-programas-de-estudio/#funciones>>.

<sup>10</sup> Es importante señalar que la normatividad universitaria decreta cuáles son las dependencias autorizadas para efectuar el proceso de aprobación de un proyecto curricular; sin embargo, la CUAIEED está en espera de ser oficialmente incorporada como una instancia aprobatoria. Incluso actualmente el RGPAEMPE en su capítulo II, título I, artículo 17; señala la ruta por la que una propuesta debe transitar en busca de la aprobación de cada instancia involucrada; y aunque éste está en vías de modificación, en el reglamento vigente la CUAIEED no se encuentra estipulada en este trayecto para otorgarle las atribuciones totales, sin embargo, el reglamento se encuentra en esa adecuación para su aprobación. Pese a ello, algunas de las entidades académicas ya solicitan su asesoría para afinar sus propuestas curriculares. No obstante, debido a ello la Coordinación ha ido ganando reconocimiento de tal manera que comienza a aparecer como parte de los procesos curriculares en plataformas institucionales de la Universidad.

curricular); de ahí que se creara el segundo grupo de este tipo de profesionales entrevistados y se pudiera conocer su perspectiva acerca del trabajo que realizan en el campo curricular y del asesoramiento por parte de estas consultorías.

A partir de lo anterior, los criterios bajo los cuales se seleccionó a los entrevistados fueron, en el caso del primer grupo, los sujetos debían desempeñarse en el área curricular y formar parte de la CUAIEED; en el caso del segundo grupo, los entrevistados debían desempeñar un rol en la elaboración de propuestas curriculares dentro de alguna Facultad o Escuela Superior de la UNAM. Formados los grupos, las entrevistas se dividieron en dos fases, en la primera se entrevistó únicamente a los sujetos pertenecientes al primer grupo, y a partir de ello se procedió con la segunda fase en la que se entrevistó a aquellos que conformaron el segundo grupo.

Para concluir, no está de más aclarar que se prometió a los entrevistados la confidencialidad de sus datos personales y el anonimato en la investigación; por ende, se desarrolló un código para referenciar los fragmentos de los sujetos citados durante el escrito.<sup>11</sup> El código se formuló de la siguiente manera: comienza con la letra “E” que refiere a la palabra “entrevistado”; a ésta le sigue un número que indica el orden de las entrevistas; después, se agrega “CO” para los entrevistados de la dependencia asesora de la UNAM o “FA” para los proponentes de alguna otra entidad; y finalmente, se completa con la asignación, al azar, de una letra del abecedario. Así, por ejemplo, “E1COJ” indica que se trata del primer entrevistado y pertenece al primer grupo o grupo “A”.<sup>12</sup>

## La estructura del texto

Inicialmente, el presente trabajo exhibe el panorama general sobre el diseño curricular y la evaluación de planes y programas de estudio en el primer capítulo titulado “El diseño

---

<sup>11</sup> A lo largo de esta investigación, se organizan los fragmentos de los testimonios de la siguiente forma: me refiero al primer grupo de entrevistados como los profesionales pertenecientes a la dependencia asesora (CUAIEED) y al segundo grupo, como los profesionales proponentes que forman parte de alguna otra entidad.

<sup>12</sup> Debido al propio anonimato, hay datos que no se pueden proporcionar incluyendo género y departamento o cargo específico en el cual ejercen, es por ello que sólo se puede aclarar que todos los entrevistados laboran bajo el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP); ante ello y para reconocimiento puntual de los testimonios, los códigos que se desarrollaron quedaron organizados de la siguiente manera: Grupo A compuesto por E1COJ, E2COA, E3COM, E4COR y E5COE; Grupo B conformado por E6FAE, E7FAI y E8FAM.

curricular y la evaluación curricular”; en éste, además, se profundiza en la formación que los profesionales tuvieron para poder evaluar planes de estudio y se desglosan temas como la correspondencia entre la evaluación y el diseño. De igual forma, se expresa la significación que los profesionales le otorgan a la evaluación a partir de la construcción de concepciones en torno a ella; finalmente, se trata la demanda que conlleva realizar dicho proceso.

Luego, en el segundo capítulo —denominado “La revisión de planes y programas de estudio”— se analiza la normatividad que la UNAM establece acerca de las modificaciones o las actualizaciones curriculares y, sujeto a ello, se confrontan las perspectivas que los profesionales tienen sobre la implementación de cambios en los planes de estudio y se explica a qué se refiere la revisión como proceso institucional; adicionalmente, se describe el proceso de revisión que cada uno realiza, los criterios en los que se basa y las implicaciones que conlleva ejecutarlo. Por último, también se aborda la necesidad del apoyo de alguna consultoría durante el proceso y se evidencian las opiniones que los profesionales tienen al respecto.

Seguidamente, en el tercer capítulo, “Sentido de apropiación de la práctica profesional”, se concentra lo tocante a la identidad profesional de los sujetos y se hace el análisis de la significación y de la resignificación de su práctica a partir de sus experiencias para atribuir determinado sentido a su labor profesional. De modo que se detallan sus relatos, atinentes al proceso curricular en el que más han participado, para conocer cómo ha sido su desempeño y trabajan los procesos de formación que manifiestan cómo se han desarrollado los entrevistados en determinada área curricular para esclarecer si se identifican o no como evaluadores.

Finalmente, aparecen las conclusiones en donde se hace especial énfasis en los hallazgos arrojados del análisis a las prácticas que los entrevistados ejercen en el área curricular; y finalmente el trabajo concluye con el apartado de la bibliografía, en donde se muestra el listado de referencias bibliográficas que se utilizaron para dar sustento teórico a la investigación.

# CAPÍTULO 1

## EL DISEÑO Y LA EVALUACIÓN CURRICULAR

“Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar.”

Freire

En el presente capítulo se abordará la formación que los entrevistados han tenido en cuanto al diseño y a la evaluación de los planes de estudio, además de las significaciones que éstos atribuyen a cada uno de estos procesos curriculares.

Para empezar, como en la introducción se advierte, el campo curricular es bastante extenso por tratar el ámbito de la educación; no obstante, como el presente trabajo se centra en los procesos de diseño y de evaluación de los planes de estudio, al respecto José Contreras Domingo (1990) ofrece una explicación concreta al respecto:

Diseñar un currículum es un proceso en el que hay que combinar, entre otras cosas, las exigencias educativas con las limitaciones materiales, institucionales y personales; la concepción que se tiene de cuál es la manera en que actúa el proceso de enseñanza escolar y cada uno de sus elementos, con las aspiraciones que se tienen para ellos; las finalidades, con la forma en que éstas pueden hacerse operativas. (pp. 214 – 215)

En esta cita se rescatan y articulan acepciones de diversos autores que han escrito sobre el tema, toda vez que se mencionan tanto los elementos para la operación del currículo, como los componentes para la fundamentación del mismo; por esta razón, podemos considerarla como la caracterización más completa. A su vez, Contreras Domingo también describe el proceso de evaluación, con base en Stufflebeam, y expresa:

Así conforme se pensó lo que en última instancia debía permitir la evaluación es tomar nuevas decisiones con respecto al currículum, se empezó a desarrollar una interpretación de la evaluación como la aportación de la información necesaria para adoptar decisiones [...]. Este nuevo modelo se propone evaluar, además de los resultados, el diseño, los procesos y el contexto. De este modo,

se suministra la información necesaria a los que luego tienen que tomar las decisiones [...] (1990. p. 223)

De acuerdo con la cita, la evaluación es una etapa capital en el diseño de los planes de estudio, puesto que se hace una valoración sobre su aplicación tomando en cuenta aspectos contextuales, mismos que ayudan a fundamentar una propuesta curricular y a determinar si el plan de estudios requiere una actualización modificación o una sustitución total (creación); por tanto, si la evaluación no se ejecuta de manera óptima, podrían visualizarse inconsistencias en el resultado final del diseño.

A causa de lo anterior, es de suma importancia que los individuos dedicados a esta fase del currículo cuenten con la debida formación académica para desempeñar esta labor profesionalmente; empero, es sabido que la formación de los evaluadores curriculares es, en muchos casos, nula o insuficiente. Dicho de otro modo, los profesionistas deberían aplicar los conocimientos obtenidos durante sus estudios e ir adquiriendo experiencia al ejercer en el mundo laboral; mas no sucede así, ordinariamente, los evaluadores aprenden a medida que realizan su labor, cotéjese:

Una sólida formación teórico-práctica será necesaria a fin de desarrollar habilidades que hagan posible la solución práctica de problemas de evaluación, sea cual fuere el nivel o la modalidad educacional de que se trate. [...]

Si bien el perfil del especialista en evaluación [...] no puede ser alcanzado plenamente durante los estudios de grado, es esperable de éstos una importante contribución básica. (Agudo de Córscico, M. 1998. p 184)

A colación de lo precedente, el perfil idóneo de un evaluador requiere poseer ciertos conocimientos, pero esta premisa no siempre se cumple porque depende, en gran medida, del tipo de cursos que el evaluador haya tomado y el lugar donde los estudió. No obstante, como ningún proceso adiestra totalmente a un sujeto, es importante que éste aplique la teoría aprendida a la práctica y que se responsabilice de su propio aprendizaje para construir su juicio respecto a la labor que se dedica.

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos: ¿cómo se ha capacitado un especialista en procesos curriculares?, y ¿qué referentes utiliza para construir dichos procesos? A todo esto, sobreviene relevante ahondar en el concepto de “formación” —mismo que, a lo largo del trabajo, se usará explícita e implícitamente—, dado que las perspectivas de los

entrevistados sobre los procesos curriculares que llevan a cabo, están permeadas de la formación que han adquirido en el campo.

En efecto, significar “formación” resulta intrincado porque no existe una definición unánime para deslindar lo que entraña; muchos autores le han atribuido diversas denotaciones a manera de sinónimos, tales como “educación”, “orientación”, “instrucción”, etcétera, y, aunque la “formación” comparte similitudes con éstos, tiene un contraste propio y para detallarlo es preciso comenzar por presentar el razonamiento de Bernard Honoré, quien retomó a Lhotellier:

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. La formación, dice Lhotellier «es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo». En ese caso, no es algo que se posee, sino una actitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse. (1980, p. 20)

Y continúa:

En un sentido análogo, la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad. (1980, p. 20)

La formación, entonces, se da a partir de las experiencias y de la reflexión que el sujeto tenga en torno a las mismas, con el interés de atribuirles un significado que propicie una actitud frente a determinada situación; en el caso de los entrevistados, podría decirse que cada uno actúa frente a su praxis desde sus experiencias, pues éstas los formaron respecto a cómo ejercer su práctica profesional y decidir sobre la misma. Puesto así, la experiencia es inherente en la formación de los sujetos y es imprescindible destacar que la experiencia “[...] se apoya tanto sobre la acción como sobre el pensamiento. Ella une a los dos. Existe una experiencia de la acción que [adentra] en el entorno. La experiencia del pensamiento tiene sus raíces en el conocimiento” (Honoré, 1980, p. 36). Es decir, aquí se equipara el ejercicio con el raciocinio, debido a que lo primero constituye una vivencia de la que al

someterse a una reflexión surgen conocimientos y significados que conforman una experiencia completa. Más tarde, Honoré agrega:

La experiencia no se describe y no da qué pensar a los demás. Lo que se dice es el resultado de la reflexión sobre la experiencia, que permite indicar algunos puntos de referencia, algunos hitos. En la acción, a menudo habrá algunos aspectos que, en la reflexión, aparecen particularmente frecuentes y significativos en el proceso de elaboración del pensamiento (Honoré, B. 1980. p. 36)

Es decir, las vivencias que atravesamos en nuestra cotidianidad no se convierten en experiencias hasta cuando las procesamos mediante el pensamiento y la reflexión; por consiguiente, el conjunto de esas experiencias coadyuva a que construyamos una perspectiva sobre algo en particular y, a partir de ese hecho, se da nuestra formación. De tal modo, la formación y la experiencia no son elementos aislados, sino que se complementan entre sí para poder ser explicados y trabajados.

Sin ir más lejos, en el presente capítulo se discurre sobre la formación que los entrevistados tuvieron acerca del diseño y de la evaluación de planes de estudio, además de la razón que los llevó a desempeñarse en esta área curricular; a su vez, se plantea la complejidad de evaluar un plan de estudios y los elementos necesarios para efectuarla. Desde luego, cabe señalar que lo fundamental en este capítulo es analizar las perspectivas que los profesionales tienen de su práctica profesional.

### 1.1 La percepción de los profesionales en el área

Hasta el momento, es comprensible pensar que el ámbito curricular es muy diverso a causa de las estructuras organizativas que integran el currículo y porque, debido a ello, es un campo donde se trabaja de forma múltiple —es decir que no hay una manera exacta para realizar las labores—, pues intervienen diferentes agentes quienes trabajan en distintas áreas y transmiten sus percepciones.

Si bien, las personas a las que se entrevistó hablan sobre el tema, importó aquí de los entrevistados su percepción y apropiación que tienen del campo de acuerdo a la función

que desempeñan partiendo de cómo ellos se asumen y lo que dicen que saben hacer en apego a su formación, dando así mayor relevancia a su percepción desde cómo lo viven.

En virtud de lo anterior, aquí interesa, por un lado, conocer el proceso que los profesionales de las distintas áreas curriculares siguen para fungir su rol y, por otro lado, comprender la razón por la que lo llevan a cabo de tal manera. Así pues, las preguntas que rigen este apartado son: ¿cómo los sujetos construyen su propio significado de “diseño” y de “evaluación curricular”?, y ¿cómo esta práctica permite que los sujetos interactúen y asesoren?

En otros términos, en primer lugar es imperioso conocer y comprender cómo ha sido el proceso de formación de los entrevistados acerca de la evaluación de planes y programas de estudio, con el fin de saber si aquéllos se han o no apropiado de su práctica profesional; al respecto, las respuestas de los profesionales pueden clasificarse en: 1) que su formación ocurrió a lo largo de la carrera, 2) que la práctica en el ámbito laboral los formó, o 3) que no han tenido formación sobre el tema, pero se encuentran inmersos en los procesos evaluativos.

Sentado lo anterior y comenzando con los profesionales de la entidad asesora, E3COM expresó que adquirió su primera formación sobre evaluación curricular durante la segunda mitad de sus estudios superiores y, después, reforzó sus conocimientos al ponerlos en práctica durante su servicio social, fue cuando se instruyó realmente; véase su testimonio<sup>13</sup> a continuación:

[...] en quinto semestre de la carrera de Pedagogía tomé [la] asignatura de “Diseño, planeación y evaluación de planes y programas de estudio”<sup>14</sup>, ahí tuve la experiencia de crear, yo, un plan de estudios propio [...], entonces pues fue muy interesante el proceso [...] [y]ahí me di cuenta de que [era] un proceso medio teórico y práctico.

Empecé a aterrizar conocimientos que había tenido desde los otros cuatro semestres, después, eso lo [dejé] de lado; [fue] hasta séptimo y octavo

---

<sup>13</sup> Es oportuno mencionar que los fragmentos de las entrevistas son fieles a los diálogos de los profesionales; no obstante, como se advertirá, se elidió información —muletillas, interjecciones, repeticiones innecesarias y más— y se agregaron o se modificaron palabras, las mínimas, con el exclusivo objetivo de darle claridad al discurso

<sup>14</sup> Alude a la asignatura de “Diseño y Evaluación de Planes y Programas de Estudio”, ubicada en el semestre precedente de la asignatura de “Planeación y Evaluación Educativas”, atinentes al Plan de Estudios de 2010 del Colegio de Pedagogía de la UNAM, el cual entró en vigor a partir del semestre 2010-1.

semestre, más o menos, que en [la] asignatura de “Taller de educación y salud”<sup>15</sup> volvimos a revisar los aspectos del diseño curricular, pero ya [...] en esta asignatura [estuvimos] más enfocados al diseño de talleres de educación no formal.

Simultáneamente, [...] entré a mi servicio social en donde la actividad principal que nos solicitaban [...] era la revisión de planes y programas de estudio [y] también la conformación del acervo de esos planes. Entonces, me permitió ver cómo estaban diseñados los planes de la UNAM actuales y cómo estaban diseñándose los nuevos programas de asignatura y los planes de estudio, ahí [...] radicó toda mi formación porque en el servicio social yo tuve la oportunidad de acercarme a los jefes y a mis compañeros de trabajo que me explicaban los procesos.

Recapitulando, si bien E3COM declaró que su formación en la carrera se había ceñido al tipo teórico-práctico, fue hasta su servicio social cuando plasmó todos sus conocimientos, pues realizó actividades que le permitieron entrar más en contacto con los planes de estudio universitarios y el diseño de éstos. Según esto, se puede considerar que la praxis de los conocimientos es un aspecto fundamental para el aprendizaje de cualquier profesional.

Asimismo, alguien más de los entrevistados reveló que su formación en el tema se ha dado progresivamente, desde la carrera hasta la realización de sus prácticas profesionales, en sus palabras: “[Mi formación se dio] a lo largo de la carrera, con mi servicio social, con algunas prácticas profesionales que tuve antes de insertarme en el mundo laboral; [éstas] fueron llegando en determinados momentos [...] lo realicé y estuvo padre” (E2COA). Aún con la expresión tan corta, puede notarse como la formación en el campo fue estable por como el sujeto narra el proceso, además de expresar su satisfacción al mencionar la connotación “estuvo padre”. Enseguida, E2COA agrega:

[...] el proceso fue un poco arduo en el hecho de que mi primer contacto con el diseño curricular fue un caos —complicado pero divertido, [...] duro pero formativo— y fue a través de mis profesores [y] diferentes trabajos que tuve que realizar.

---

<sup>15</sup> El nombre preciso de la asignatura es “Taller de Educación No Formal (Educación y Salud)” correspondiente al Plan de Estudios de 2010 del Colegio de Pedagogía de la UNAM.

Como se puede observar, esta persona entrevistada caracterizó más su experiencia durante su proceso de formación, en breve, refiere que fue difícil y complejo; pero, en ninguna de sus alocuciones, enunció con claridad ni insinuó motivos por los cuales lo creía así, no enuncia algo para comprender objetivamente el proceso. No obstante, se rescata que su etapa formativa le retribuyó tanto en lo personal como en lo profesional, pues con la connotación de sus expresiones puede entenderse que, aunque complicada, su formación fue útil. Además de que nos habla de cómo ha ido construyendo su experiencia en el área a partir de las diferentes oportunidades que tuvo para acercarse al campo, mismas que se fueron presentando en determinados momentos.

Por otro lado, ocasionalmente la formación curricular no se les proporciona a los profesionales desde sus estudios superiores; sobre tal situación, E3COM alude diciendo:

Yo, en [las asignaturas de] didáctica, no vi nada de diseño curricular, ni siquiera las bases, nada. La profesora, con la que yo cursé, decidió darnos [clase desde] un enfoque mucho más teórico; entonces, la parte de diseño curricular la dejó de lado porque ella argumentaba que el diseño curricular, [el] diseño de clases [y el] diseño de plan de estudios lo podíamos ver en un manual, [así que] yo me quedé con esa espinita [...]

En este punto, conviene informar que el diseño curricular es un tema capital en la formación pedagógica y es un conocimiento que se obtiene por asignación curricular<sup>16</sup> durante los estudios profesionales; aun así, la profesora aludida tenía una perspectiva contraria al respecto, tanto que prescindió del tema en su doctrina y lo sorteó al interés de sus alumnos —a la “*espinita*” que E3COM expresó que tenía y que la guió a conocer el diseño y a estudiarlo a nivel profesional—. A causa de tal coyuntura, es urgente pensar y rebatir la falta de responsabilidad profesional e inclusive institucional, pues no existe una regulación de la libertad de cátedra<sup>17</sup> y el ejercicio de ésta ha sido alterado por docentes

---

<sup>16</sup> “Asignación curricular” refiere al estudio del tema como parte del contenido académico que los estudiantes están obligados a cursar para formarse en determinado ámbito; en este caso, el tema curricular forma parte del contenido que los profesionistas del ámbito de la pedagogía deben conocer para su formación.

<sup>17</sup> Se cree usual e incorrectamente que la libertad de cátedra le permite al profesorado modificar —de la manera que considere pertinente— el contenido de los programas de asignatura ignorando que éstos siguen todo un trayecto para ser diseñados y autorizados; antes bien, la libertad de cátedra tiene otro sentido: conceder la libre elección del método para impartir las clases a fin de lograr los objetivos declarados en dicho programa, los cuales se seleccionan para construir un determinado perfil en los estudiantes y, por ello, deben respetarse. Si se quiere saber más sobre las especificaciones de la libertad de cátedra pueden

ajenos a la razón legítima de la existencia del tema de diseño curricular en el plan de estudios, afectando así la formación de los estudiantes<sup>18</sup>.

Por lo anterior, hay profesionales dedicados al área curricular quienes cuentan con una escasa formación académica sobre el campo, de modo que deben adquirirla ya inmersos en el ámbito laboral, mientras van ejerciendo. Otro ejemplo de ello es el caso de E1COJ quien arguyó: “¿En la facultad? No tuve formación al respecto, mi formación sobre evaluación [y] todo lo [...] [relacionado] ha sido en la práctica, ya en campo, trabajando”, en síntesis, E1COJ tampoco aprendió las bases sobre la evaluación curricular —área en la que trabaja— durante sus estudios y, también, comenzó a adquirir los conocimientos hasta desempeñarse laboralmente. Podemos pensar entonces que no todos los profesionales dedicados al área, fueron formados académicamente en el campo en el que los vemos ejerciendo, sino que su conocimiento pudo haber sido adquirido hasta ya insertos en el campo laboral.

Mientras tanto, E5COE admitió que recibió formación durante sus estudios profesionales, mas no la indispensable, y, en cambio, se adiestró mejor en la práctica cuando se unió a un despacho de diseño de planes y programas de estudio, aunque no llegó a reunir mucha experiencia acerca de la evaluación, sino en la etapa de diseño e implementación curricular; enseguida el testimonio:

En realidad, yo no tengo mucha experiencia en términos de evaluación, más bien de diseño, [de] desarrollo, incluso, hasta [de] implementación; en cuestiones de evaluación, sí he hecho procesos de evaluación curricular y mi experiencia, en este sentido, es la menor, o sea, de todo lo que refiere a ella [...].

La verdad es que, en la licenciatura, no recibí tanta formación respecto a la evaluación curricular; [...] [hasta que] me uní a un despacho de planes y programas de estudio, [...] [fue cuando] ya aprendí [y] en donde nos metieron en sí al plano del campo. [En resumen,] mi formación no empezó con la carrera, sino ya con el trabajo.

---

encontrarse en el Marco Institucional de Docencia publicado el 22 de febrero de 1988 por la UNAM y modificado el 30 de septiembre de 2003.

<sup>18</sup> Sin embargo, es menester reiterar que los sujetos son también responsables de su formación, la responsabilidad no sólo reside en la institución y sus profesores.

A partir de estos testimonios se aprecia que, en distintos casos, el aprendizaje sobre el proceso curricular comienza a darse realmente en el campo laboral, por ejemplo, E5COE, quien detalló que su incorporación laboral al área le proveyó la formación en los procesos evaluativos, pero tuvo mayor desenvolvimiento en los procesos de diseño, de desarrollo y de implementación.

Por otro lado, E4COR mencionó que su formación sí comenzó en la carrera, pero no como parte de una asignatura, sino por decisión propia al ser asistente de una profesora en un curso, y continuó en esta área al concluir sus estudios profesionales. E4COR reseña:

Inicié en evaluación curricular con la maestra Libertad Menéndez como asistente de un curso especializado en un programa de enseñanza superior; [luego], estuve en desarrollo de planes y programas de estudio y diseño de modelos de evaluación. Posteriormente, [profundicé y aún] profundizo [en el tema], como egresada, por requerimiento del ejercicio profesional. (E4COR)

A partir de esto es importante rescatar y considerar que la entrevistada entró al campo de la evaluación por su propia decisión, primero como una tarea extracurricular y posteriormente continúa en el área como egresada.

En el mismo orden de ideas, pero por el lado de los entrevistados proponentes en alguna entidad de la Universidad, E8FAM, contó que su formación fue autodidacta durante sus estudios de doctorado, cuando analizó el tema curricular, lo que le favoreció para insertarse al ámbito laboral; a continuación su informe:

El área donde empecé a trabajar tenía que ver con el diseño curricular de manera directa, entonces, no me fue tan ajeno el asunto porque mientras yo estaba realizando los estudios de doctorado, mi objeto de estudio era una licenciatura específica en la UNAM que recientemente se había creado y eso me obligó, de algún modo, a estudiar la teoría curricular para poder realizar —como parte de mi investigación— el currículum de esa carrera; entonces, digamos que yo ya estaba sensible al tema, ya había tenido una formación autodidacta a nivel doctoral en ese sentido [...]

La formación que este entrevistado tuvo en el tema curricular fue demandada específicamente por sus estudios de doctorado, situación que posteriormente le favoreció para lograr adaptarse a las tareas que le exigía su labor como profesional.

Tras conocer lo diverso que es el proceso formativo de los entrevistados, es válido asumir que, ya que está subordinado a múltiples factores, dicho proceso se convierte en algo muy privativo de cada sujeto y propicia que se construyan experiencias profesionales singulares. A propósito del “aprender sobre la marcha” que sobrellevaron algunos testigos referidos hasta el momento, en este sentido Tiburcio Moreno señala que:

[...] los evaluadores "hacen su camino al andar" y lo hacen generalmente mediante el método de "ensayo y error", así es como en la cotidianidad ellos van fraguando su dominio (o falta de éste) del campo; son, en reiteradas ocasiones, la intuición, la rutina o la imitación, las pautas principales que guían su quehacer como evaluadores, con los riesgos que entrañan [...] (2015. P.111)

Entonces, como se ha dicho, la formación en el tema de la evaluación curricular puede obtenerse por distintos métodos, ya sea durante los estudios superiores como parte de una asignatura, de manera empírica por ensayo y error en el campo laboral, al tomar cursos o, inclusive, en las acreditaciones de los planes de estudio, como agrega E7FAI:

Se han mezclado, ahí, muchos elementos: [...] la experiencia de [ir] llevando a cabo [los planes de estudio] y la experiencia, también, de otros colegas que ya han tenido las mismas revisiones, [todo] eso por un lado, y [...] por otro lado, existen algunos cursos en los que, de alguna manera, [...] [podemos] irnos adentrando, sobre todo, en este proceso —cursos que se imparten aquí en la misma facultad, cursos que nos da el mismo organismo acreditador de las ingenierías— [y por los] que, al final, nos lleva[n] a cuestionar [...] cómo llevar a cabo los diferentes procesos y al contestar, o al buscar contestar esas preguntas, esos cuestionamientos, es cuando nosotros nos damos cuenta de dónde estamos fallando o dónde necesitamos reforzar o qué es lo que estamos haciendo muy bien, y es [a partir de] ahí [...] [que] nosotros empezamos a trabajar. También las acreditaciones nos dejan mucho de bueno.

[...] entonces, son varios elementos que intervienen en estos procesos y que, a la larga, van dando un panorama general de todo ello y te van ayudando a tener una mejora continua en todo este asunto.

Este entrevistado labora en la coordinación de carrera en una de las facultades de la UNAM, dentro de sus funciones prepondera el llevar a cabo procesos de diseño, de

implementación y de evaluación curricular. E7FAI, al prepararse de una manera más empírica, vivió el proceso desde otro punto de vista: desde aquel que imparte y diseña; no tuvo una formación al respecto como parte de sus estudios profesionales, sin embargo, ha aprendido sobre la marcha, al ejercer, desde su perspectiva, el proceso de evaluación del plan de estudios que le compete como parte de su puesto de trabajo.

Una vez hecho el análisis de lo relacionado con la formación de los entrevistados, se exhibirá el origen del interés que los profesionales depositaron en el área curricular y, a partir de ello, se desglosará el tema de la evaluación curricular enfocada a planes y programas de estudio, es decir, lo que atañe a esta investigación (los planes de estudio).

Ante esta cuestión, las respuestas de los involucrados pueden dividirse en dos vertientes: 1) interés genuino: desde su formación académica tenían el gusto por esta área, y 2) interés fortuito: se inclinaban por otros temas, pero diversas razones los condujeron a desempeñarse en el área y, tras ello, desarrollaron el gusto por la misma. Entre estos últimos se encuentra E1COJ, quien pormenorizó:

Siendo estudiante, mi profesor me invitó a trabajar con él en el diseño curricular y, de ahí en adelante, seguí con el diseño curricular, me gustó. En realidad, yo me quería dedicar a la capacitación, más como a recursos humanos, pero como me invitaron, me gustó cómo se hacía todo esto, [así que] me puse a trabajar de manera informal y [posteriormente] comencé a laborar de manera formal, [...] fue de ahí que le agarré gusto.

En esta crónica es muy notorio que el interés principal no estaba orientado a los planes de estudio, al igual que se describe en el testimonio siguiente, donde otro entrevistado —desde su perspectiva como proponente— deja ver el nulo interés que tenía por dedicarse profesionalmente al ámbito curricular:

[...] generalmente, la vida es tan azarosa que termina uno haciendo lo que menos se imaginó que iba a hacer. Ése es mi caso con el tema del currículum, de hecho, para mí era un tema un tanto áspero y aburrido [...] cuando estaba estudiando la licenciatura, no fue un tema por el que yo me interesara de manera natural porque mi interés estaba puesto en las cuestiones culturales antropológicas, patrimoniales, de otro tipo de cosas; y, en algún momento, tuve algún ofrecimiento de algún profesor para hacer [el] servicio social en el

IISUE<sup>19</sup> con el tema de currículum, pero yo no quise, no quise porque no me gustaba.

Cuando egresé y me incorporé de manera formal al campo laboral, no como académica, sino como servidora pública, el área donde empecé a trabajar tenía que ver con el diseño curricular de manera directa [...] (E8FAM)

En esta rememoración se reiteró la falta de gusto de E8FAM por el tema curricular, sobre todo porque lo definió como un asunto “áspero y aburrido”; a pesar de esto, finalmente optó por dedicarse a ello profesionalmente debido a una invitación.

Por otro lado, en las entrevistas también se menciona que este interés tuvo que ver con el descubrimiento de la habilidad en el área, lo que —junto con la inspiración de profesores durante la formación académica— despertó el interés. En lo tangente a esto, profesionales inmersos en la dependencia asesora expresaron:

Me interesé en el diseño curricular porque —a lo largo de mi formación y al estar revisando las áreas y los ejes de trabajo en los que se puede desarrollar un pedagogo— me di cuenta que en el que tenía más habilidades y el que se me facilitaba en mayor medida era el diseño curricular, además de que me atrapaba directamente y, no lo sé, tal vez fue por algunos de los profesores que tuve a lo largo de mi formación. (E2COA)

Desde luego, en lo previo se repara que desde la formación académica existió una predilección por esta área de la pedagogía gracias a la contundente habilidad que E2COA descubrió que poseía. Por su parte, otra figura entrevistada convino en que ocuparse actualmente en el diseño de planes de estudio se justifica con el interés que emergió desde su vida estudiantil, a saber:

Estoy interesada en el diseño curricular desde que cursé quinto [semestre] de la carrera, [...] [por] la asignatura de “Diseño y Evaluación de Planes y Programas de Estudio”; [...] no sabía de qué iba, pero sabía, más o menos, que ésa era una de las áreas fuertes de la Pedagogía, porque no en todas las carreras se ve y es como el área en donde se especializa la pedagogía. Entonces, la profesora me adentró mucho en ese universo por cómo exponía,

---

<sup>19</sup> Es decir, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

por cómo ella mostraba su postura [...]; [vi a] la profesora como una persona con experiencia [y], pues, hizo interesarme mucho más en el diseño de planes y programas de estudio. (E3COM)

A partir de los tres testimonios preliminares es viable aseverar que la formación académica influye directamente en la decisión que los expertos tomaron para desempeñarse en dicho campo laboral, toda vez que sus profesores incidieron de varios modos; con ello, se sustenta que el quehacer docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos y que puede incidir en la resolución de un estudiante.

En cambio, E7FAI —quien forma parte también de un equipo que persiste en diseñar una modificación de un plan de estudios impartido actualmente—, al preguntarle si se había interesado en el tema desde que comenzó a laborar en el área, brevemente respondió: “Claro, finalmente, el tener el puesto de coordinador de la carrera implica realizar esas actividades, entonces, por *default*, hay que realizarlas”; si bien expresó que realizar esta tarea es su obligación por su cargo en la coordinación, también mostró que tiene un interés genuino en consumarla.

Con base en los testimonios, se puede afirmar que la formación académica en el ámbito curricular no es considerada por algunos docentes como obligatoria ni necesaria, por lo que, en la mayoría de los casos, no se adquiere en las aulas, sino durante el ejercicio profesional. De cualquier modo, es viable concluir que el área curricular es un campo sugestivo de la pedagogía, pues ha logrado mantener el interés de los entrevistados, pese a que algunos de ellos no eran proclives a ejercerla profesionalmente. Por último, se observa en conjunto que los entrevistados no dieron el tipo de detalles que permitirían conocer más a fondo el proceso de diseño y de evaluación curricular que elaboran, y que, por tanto, encandilarían con éste.

## 1.2 La significación de la evaluación como parte del proceso curricular y no como proceso individual

Para empezar, se puede considerar que la evaluación curricular es una acción sustancial dentro del diseño de planes y programas de estudio, sin embargo, la evaluación y el diseño suelen valorarse como procesos distintos, independientes y, por ende, sin relación alguna

entre ellos. De hecho, Díaz-Barriga y colaboradores resuelven que “[...] la evaluación facilitará la optimización de cada uno de los elementos del proceso [de diseño] al proporcionar la información necesaria que permitirá establecer las bases objetivas para modificar o mantener dichos elementos” (1990, p. 136). Más tarde agregan:

Habitualmente se ha ubicado a la evaluación curricular en el final del proceso de desarrollo e implantación del plan de estudios por lo que se revisan únicamente los componentes curriculares finales de todo el proceso; sin embargo, esto no es lo más conveniente pues la evaluación se realiza demasiado tarde e impide detectar errores e incongruencias cometidas en las etapas iniciales. A partir de lo anterior, se puede afirmar que el proceso de evaluación debe ser continuo. (1990, p. 137)

Es decir, la evaluación es una actividad que debe subvenir a todo el desarrollo de una propuesta educativa; de este modo, no se trata de una tarea aislada, aplicada a un único y determinado momento del proceso, sino de todo lo contrario. Concebirla como un pilar del diseño —ya sea de una nueva creación, modificación o actualización— origina que éste sea apropiadamente fundamentado para, así, obtener los fines declarados en dicho plan de estudios.

Deslindado lo previo, Shirley Grundy opina que: «[...] el enfoque del currículum “influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración”; pero, al mismo tiempo, la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo del currículum» (*apud* Fernández. 1998, p. 298). O sea, diseñar un plan de estudios exige delimitar el enfoque sobre un modelo educativo, mismo que determina, entre otros aspectos, la forma de evaluar los logros en los estudiantes; a su vez, la forma de evaluación condiciona la planeación y el diseño del currículo.

Recogiendo lo más solemne de ambas fuentes, se confirma que los procesos evaluativos forman parte del diseño curricular, así como de la etapa de implementación; lo cual es también ratificado con el hecho de que la constante evaluación permite mantener monitoreado un plan de estudios y, de esta forma, detectar cuando éste ya no responda a la realidad contextual y sea imperativo modificarlo, actualizarlo o sustituirlo por completo.

Por su parte, los entrevistados también constatan que la evaluación tiene un vínculo con el diseño curricular y que se complementan entre sí; además, juzgan la evaluación

como una etapa crucial para diseñar un plan de estudios que incluya los aspectos elementales, de suerte que responda a las necesidades sociales reales y actuales. Para explicar, sirva la siguiente testificación:

Sí, puede estar englobada para justificar si un diseño está vinculado en un determinado escenario social, de lo contrario se caería en un proceso de autoridad y de poder, en el sentido de imposición de un plan de estudios, desvinculado también con el tipo de necesidad (E4COR).

A partir de la respuesta de E4COR, se puede inferir que la evaluación, como una guía, predispone a subsanar las deficiencias que se encontraron al evaluar anteriormente, pues un proceso evaluativo pretende identificar los aciertos y desaciertos de un plan de estudios con el propósito de mantenerlo siempre actualizado; de forma contraria se diseñaría un plan desvinculado de la realidad. De igual forma, E6FAE, quien ejerce en una de las facultades de la UNAM, mencionó:

[...] no puedes diseñar algo nuevo si no estás haciendo una evaluación [...] [para conocer] lo que funcionó y [...] lo que no [...], es el primer paso para el diseño de un plan de estudios, pues tendría que ver justamente con que analices y evalúes qué es lo que funcionó [...], lo que, más o menos, funcionó y lo que, de plano, no funcionó; entonces, ese diagnóstico y esa evaluación curricular [son] parte del diseño de un nuevo plan de estudios [...] porque, si no haces eso [...], puedes correr el riesgo de cometer errores que ya has cometido anteriormente.

Los dos profesionales concurren en que la evaluación está implícita dentro del diseño cuando se hace el estudio de factibilidad y de viabilidad, el cual justifica un plan de estudios. A su vez, E8FAM adicionó: “Eso es el punto de partida de cualquier diseño curricular, no es posible realizar un diseño curricular si no se hace un estudio diagnóstico antes y, junto con [...] [éste], un estudio de factibilidad y viabilidad del plan de estudios”; en síntesis, una propuesta curricular debe fundamentarse a partir de los estudios de pertinencia social y de factibilidad, así como del análisis diagnóstico de las necesidades científicas y sociales, pues en ellos se reflejan elementos a valorar para el diseño de un plan de estudios.

Recapitulando, las declaraciones evidencian que los entrevistados atisban una clara correlación entre el diseño y la evaluación. Más aún, evaluar es una exigencia incesante del

proceso curricular, no es una actividad que deba hacerse en un momento específico del mismo; inclusive, trasciende la fase de diseño, pues también deben evaluarse los resultados de un plan de estudios que haya sido implementado, para comprobar que éste solventa las necesidades sociales y cumple las exigencias laborales. En concordancia, Fernández Lomelín razona que:

La evaluación curricular, es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular [...] ya que en todo proceso de dirección el control es una tarea esencial. La evaluación del diseño y desarrollo curricular constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas. (2017, p. 17)

A conclusión de lo anterior es sustancial y puede verse reflejado en los testimonios, la necesidad de evaluar los planes y programas de estudio para identificar si se está cumpliendo con los perfiles requeridos para atender a las necesidades sociales.

Frida Díaz-Barriga (1993) concilia con lo anterior, pero propone además una descripción general de lo que sería una propuesta operativa de diseño curricular, en la cual enfatiza dos tipos de evaluación correspondientes al núcleo institucional y a la repercusión social; ambas con un carácter de continuidad permanente; ella resalta que:

[...] la evaluación no constituye una etapa relegada al final del proceso de diseño curricular, por el contrario, asume un carácter permanente y, con diferentes matices y acentos, estará presente a lo largo de las demás etapas. Es por la necesidad de analizar sus características singulares, que se le diferencia como una etapa independiente. Esta metodología propone dos tipos básicos de evaluación: la interna y la externa.

La evaluación interna se vincula al logro académico y los factores asociados al mismo. Incluye la revisión de la estructura de la propuesta curricular y el análisis de la práctica vivencial del currículum al interior de la institución educativa. Esto último implica el estudio de la interacción y las

prácticas educativas que ocurren en el aula, la labor docente y la participación del alumno.

La evaluación externa se refiere a la repercusión social que puede tener la propuesta curricular, considerando el vínculo institución educativa-sociedad. (1993 p.39)

Tras compendiar la información obtenida desde la teoría y la práctica, es propicio afirmar que la evaluación se entraña en todo el proceso de diseño del plan y, hasta, en su implementación, su praxis y los resultados obtenidos, es decir, no se trata de una actividad confinada a una sola fase. En términos de Díaz-Barriga, debe hacerse una evaluación interna, desde la mirada institucional, y una externa, desde la perspectiva social, pues con la primera se comprueba que el estudiante satisface el perfil establecido y con la segunda, que este último, a su vez, responde a la realidad social vigente.

Una vez cerciorado el maridaje de la evaluación con el diseño, se indagó sobre la concepción de los entrevistados referente a la evaluación de planes y programas de estudio a partir de su práctica profesional. E5COE, quien se dedica al diseño curricular e integra el equipo de la coordinación asesora, caracterizó a la evaluación como:

Necesaria e imprescindible [...], ningún plan de estudios puede operar si no tiene un proceso de evaluación que lo acompaña porque no tendría parámetros de comparación [...], de ver en dónde está parado con respecto a lo educativo; entonces, la evaluación —en cualquiera de sus periodos, de sus momentos— es necesaria.

Como se lee, “necesaria” es la palabra dominante en su testimonio y es la que mejor delinea la evaluación; para E5COE, ésta representa un proceso del cual no debe prescindir el diseño porque permite sujetarse a la realidad y, de este modo, evita que se planee desde la utopía y que se replique un ideal, pues si se procediera de tal forma, se afectaría a toda una generación —en el sentido de que no estaría cualificado para aterrizar los conocimientos teóricos a la práctica— y se frenaría así su incorporación al campo laboral.

De igual manera, E2COA, quien colabora en el grupo de la CUAIEED, comentó: “La concibo como un eje fundamental para que la planeación se pueda seguir dando [...]; más allá de arrojar datos, da perspectivas de lo que se evalúa”. De tal respuesta, se resalta la idea sobre las perspectivas que desencadena una evaluación a la implementación de una

propuesta curricular. Dicho de otro modo, al evaluar y analizar los efectos de la intervención de un plan de estudios en la sociedad o al resolver una problemática existente con un nuevo plan, se reflejan posibilidades de acción ante lo arrojado en la evaluación, generando así, perspectivas de análisis.

A todo esto, Celia Agudo de Córscico, defiende que:

Para comprender la importancia de la evaluación educacional, basta con seguir el curso de pensamiento que señala: la educación aspira a la excelencia; para lograr ese propósito es indispensable contar con la información que provee la evaluación. Esta evaluación, a su vez, implica identificar en forma adecuada las dimensiones o aspectos y los indicadores del sistema que sean realmente significativos, con el fin de apreciar objetivamente los avances como así también los cambios que deben introducirse para alcanzar los objetivos propuestos. (1998 p. 184)

Con base en lo anterior, es crucial reconocer el trascendentalismo de las evaluaciones si se desea aspirar a la excelencia educativa, ya que ello supone considerar que la sociedad es tornadiza y, en consecuencia, la educación debe adecuarse; en suma, la evaluación es el factor que dictará los parámetros para realizar aquellos cambios imprescindibles.

Asimismo, por el lado de los profesionales proponentes se delibera la exigencia de hacer una evaluación —apuntando a un hecho evidente y acertado que no se ha señalado hasta el momento—, debido a los cambios tecnológicos que enfrenta el país raudamente, como lo explicitó E7FAI:

Nada está estático, todo está cambiando, todo es dinámico, de esa manera tienen que ser nuestros planes de estudios; esa es la necesidad [...] de hacer modificaciones, de hacer cambios para ajustarlos a todo lo que está cambiando [...], es un proceso lógico y necesario de realizar, porque, si no, nos quedaríamos siempre con la radio estándar —analógica (en el caso de las telecomunicaciones), deficiente en [...] sus inicios y no de la, ahora, radio digital [...]—, ya ni siquiera [...] [con la] radio [...] porque ya todo lo vemos a través de internet.

Entonces, todas esas evoluciones [...] [se van] ajustando en los planes y programas de estudio [...] y quienes los evolucionan y los mantienen [son] nuestros propios egresados con su conocimiento.

Entonces, el factor tecnológico es un motivo eminente para precisar una evaluación continua, pues el avance tecnológico no tiene descanso y permea todos los ámbitos sociales, incluso el educativo; debido a esto, los contenidos de los planes de estudio pueden devenir obsoletos y, junto a ellos, el método de impartirlos también. En este sentido, la evaluación curricular permite detectar los huecos generados por la evolución de la realidad, estos hallazgos fungen como base para efectuar los cambios pertinentes que el plan requiere para seguir respondiendo certeramente a determinado contexto; de lo contrario, se estaría formando a profesionales con perfiles que el campo laboral no requiere, justamente como lo aborda Tyler:

Actualmente dos son los argumentos que se esgrimen en favor del análisis de la vida contemporánea como fuente de sugerencias de objetivos educacionales. El primero de ellos sostiene que, siendo la vida contemporánea tan compleja y cambiante, debemos centrar el esfuerzo educativo en sus aspectos más espinosos y más importantes, para no malgastar el tiempo de los estudiantes en aprender cosas que tuvieron validez hace 50 años pero ya no, mientras se dejan de lado aspectos de la vida hoy esenciales y que la escuela no contempla. (1973, p. 8)

Incluso, E8FAM cree que la evaluación de planes de estudio es:

[...] un ejercicio necesario porque [...] permite, si no retratar la realidad tal cual, por lo menos, sí [...] que emerjan puntos de partida para reflexionar sobre algún tópico que tenga que ver con el plan de estudios; yo creo que no se pueden tomar decisiones si no se tiene un diagnóstico mínimo [...]. La concibo [(la evaluación)] más como una valoración crítica de procesos, circunstancias, ideologías, procesos, prácticas, desde [...] [la] cual [...] se pueden tomar decisiones y construir cosas nuevas.

Generalmente, cuando se hace un ejercicio de evaluación, se suele pensar que es blanco o es negro, se desprecia lo que no funciona y se construye algo nuevo sobre lo que no funcionó; yo no, yo creo que en la

evaluación se pueden conservar aquellas cosas que son valiosas, [...] [las] que nos han permitido funcionar como hemos venido funcionando, y fortalecer aquellas que no, aquellas que estuvieron rebasadas por la realidad.

Como los testimonios reiteran, la evaluación curricular descubre las deficiencias o los fallos de un plan de estudios, además, verifica sus aciertos y lo que aún se encuentra vigente; de esta manera, se trabajan las áreas de oportunidad para fortalecer el plan en sus partes más débiles y se conservan aquellos elementos que siguen funcionando.

En concreto, la evaluación actúa como un pilar en el diseño de planes y programas de estudio, dado que ésta sostiene el currículo en su conjunto haciéndolo pertinente y viable, características indispensables para que opere de la mejor manera y logre formalizar un objetivo real; en palabras de Graciela Fernández Lomelín: “La evaluación es por lo tanto un proceso, al mismo tiempo que es un resultado. Un resultado a través del cual puede saberse hasta qué punto [...] lo diseñado se cumple o no” (2017, p. 18). Sin ir más lejos, la evaluación es un procedimiento transversal que no se remite únicamente a una fase final del proceso en general.

O bien, como lo esboza Marta Brovelli: “[...] es necesario pensar la evaluación curricular como proceso, capaz de atender a sus diferentes momentos desde el diagnóstico, a la elaboración del diseño curricular y a su puesta en acción, como también a los resultados obtenidos” (2001, p. 108). Así pues, la evaluación es inequívocamente un quehacer que se acomete durante todo el procedimiento curricular y cuyo fin es habituar el plan curricular al contexto particular.

Hasta ahora, se ha ostentado que, en materia educativa, la evaluación es un artilugio de gran complejidad<sup>20</sup> por todo lo que conlleva. Sin embargo, reputar la evaluación como parte de la cultura institucional es un juicio importante de reflexionar, puesto que, como lo propuso E8FAM, dicha actividad debería hincarse en las demás fases curriculares, no sólo

---

<sup>20</sup> Para profundizar en el tema de la complejidad, se puede acudir a Edgar Morín, quien señala que: [...] la complejidad se presenta con rasgos inquietantes de lo enredado, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre [...] De allí la necesidad para el conocimiento de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar. (vgr. E. Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. Ciudad, Gedisa. 1994, p. 32).

En este sentido, debido a la controversial variedad de acepciones atinentes al tema curricular, hablar de lo relacionado representa un campo complejo de entender y por ende de adentrarse en ese desorden y discriminar aquello no clarifica el tema.

en el diseño, sino en la práctica misma de cada profesional involucrado; constátese con el siguiente fragmento:

[...] la evaluación curricular es un ejercicio necesario [...] que debemos tener en mente e incorporarlo a la vida académica, [...] como [...] una forma de reflexión sobre nuestras propias prácticas; o sea, la evaluación tiene que ser concebida [...] como parte de la cultura institucional, tiene que ser algo natural, [...] algo que no se puede eludir —[...] como ponerte zapatos todos los días para caminar—.

La idea central es que convendría automatizar ciertos ejercicios en la cotidianidad institucional, por ejemplo, la evaluación; aunque, normalizar la reflexión sobre las propias prácticas implica todo un proceso de concientización para cambiar las estructuras de pensamiento que cada sujeto porta desde temprana edad, pero requerido para generar experiencias e interiorizar la acción misma. Incluso, la persona entrevistada hizo una analogía en su comentario, equiparó el proceso evaluativo con la rutina de ponerse zapatos, para sugerir que debe volverse un hábito.

Entonces, interiorizar esta idea y convertir la evaluación en una cuestión natural llevaría consigo una significación de la misma y, podría decirse que tal situación irrumpiría en un asunto ideológico respecto a evaluar y reflexionar sobre las propias acciones. Empero, la evaluación revestida de negatividad social supone un obstáculo para conseguir este propósito<sup>21</sup>; de ahí que E8FAM agregó:

Estamos muy renuentes y temerosos a que nos evalúen porque asociamos la evaluación con una especie de crítica destructiva, [una] sanción o [un] juicio que demerita nuestra imagen, en general, porque eso [...] nos enseñaron en la escuela; o sea, para nosotros “evaluación” es “examen”, igual a calificación aprobatoria o reprobatoria y eso es sinónimo de soy inteligente o soy un tarado —por decir una palabra que represente peyorativamente el término de la evaluación como punitivo— y, además, [...] no dejas de sentir que, de algún modo, no estás alcanzando la expectativa y, lejos de fortalecerte, te debilita esa visión de evaluación.

---

<sup>21</sup> Hasta ahora es sabido que existen diferentes tipos de evaluación, aquí refiero el término evaluación como una generalidad, y no a la evaluación curricular en particular. Ya que se trabaja el término en sus diversas connotaciones sociales que ha adquirido.

Sin embargo, creo que, desde la misma educación básica, [...] el tema de la evaluación tiene que ser visto de una manera diferente, [...] ser visto como una posibilidad de crecimiento.

A colación del testimonio de E8FAM, es indudable que la evaluación, en cualquiera de sus áreas, es un proceso que rastrea debilidades para convertirlas en fortalezas y, visto únicamente como la primera parte “rastrear debilidades”, así, se cae en la perspectiva general y despectiva de la evaluación. Sin embargo, aquí entramos en otro uso del concepto propio de la evaluación, la evaluación académica.

Igualmente, otros deponentes regresaron a la visión negativa de la acción de evaluar —a saber, evidenciar únicamente los aspectos malos de una situación— dicha visión punitiva impide que sea asociada a un proceso de crecimiento y de mejora pues se niega su sentido positivo, tal vez por el modo en que las instituciones la han ejecutado; lo que produce resistencia ante la evaluación en cualquiera de sus vertientes y, por lo mismo, se dificulta notablemente el incorporarla en el día a día como un proceso de oportunidades de crecimiento y de mejora. Así, E3COM manifestó:

Para mí es muy importante, es esencial, y estoy en contra de las personas que reniegan de los procesos evaluativos. [...] [L]a evaluación curricular, muchas veces, se puede ver como una amenaza o como una cuestión punitiva, creo que [...] tenemos arraigada [la idea de que es un] [...] castigo desde la primaria; pero, creo que, siempre en la educación superior, se pueden cambiar esas cosas [...] si tú [...], como profesor, les enseñas a tus alumnos cuáles son los beneficios o las funciones verdaderas de la evaluación y [cómo] hacer una evaluación correcta.

Según esto, se viene arrastrando una significación errónea sobre el objetivo auténtico de los procesos evaluativos; incluso, en la recuperación escrita de un simposio sobre la evaluación vista desde la mirada de los profesores, el cual se desarrolló en San Luis Potosí, se recalca el tono negativo con el que el claustro la concibe y la transmite, como la siguiente cita lo simplifica:

En este simposio se recuperan las opiniones que ciertos profesores, de una universidad pública mexicana, tienen acerca de la evaluación docente [...]. Los resultados indican que la mayoría de los profesores entrevistados, evocan

a la evaluación con la rendición de cuentas y el control del trabajo docente. También opinan que la evaluación, sirve para premiar o castigar [...]. En pocos casos expresan que la evaluación tendría que servir para retroalimentar su práctica, para corregir errores y mejorar la enseñanza. (Moreno *et al.*, 2017, p. 1)

Mejor dicho, encasillar la evaluación en términos negativos ocasiona rechazo ante ella, sobre todo porque se trata de un proceso ineludible durante la vida escolar. Ahora bien, la evaluación curricular tampoco está exenta de esta visión peyorativa; al sugerir la evaluación de un plan de estudios, las figuras responsables de éste —a causa de la perspectiva de premio o castigo— pueden rehusarse temiendo que perderán credibilidad profesional, pese a que el objetivo principal de la evaluación no es evidenciar ni quitar mérito a los diseñadores del mismo, sino detectar penurias o desajustes producidos por el avance contextual.

Pues bien, al preguntar a los entrevistados qué es lo que exige hacer evaluación de planes y programas de estudio, sus respuestas confirman lo planteado, ya que corroboraron la renuencia de las instituciones a someter sus currículos a evaluación, en sus palabras:

Demanda muchísimo tiempo, que haya mucho trabajo en equipo porque, algunas veces, las escuelas, las instituciones o las facultades no ven con buenos ojos el hecho de ser evaluados; [...] el hecho de escuchar “evaluación” para muchos es impactante, “¿Por qué me van a evaluar?, ¿qué estoy haciendo mal?”.

No se trata solamente de ver qué están haciendo mal, sino de [...] hacer una valoración de todos los aspectos que contiene un plan de estudios; para ello, hay que ponerse de acuerdo con las autoridades, en este caso, con los coordinadores del plan de estudios, y armar todos los instrumentos para hacer la evaluación tanto interna como externa. Entonces, sí es un arduo trabajo, es muchísimo trabajo. (E1COJ)

De suerte que, llegar a un consenso con la institución involucrada es una cuestión fundamental para agilizar el proceso evaluativo, es esencial, además, divulgar la necesidad de hacerlo y los beneficios que conlleva. Adicionalmente, E5COE, a partir de su experiencia, también certificó:

[...] hay proponentes con los que no es tan fácil relacionarse porque tienen mucha resistencia [...], las cosas [deben ser] como ellos quieren, nosotros [...] hemos sido muy mediadores, pero, a veces, nos cuesta mucho trabajo; o sea, hay proponentes que se prestan y todo fluye, [...] dicen: “Ok, ya me demostraste que tú sabes [...] de esto, [...] tienes los criterios, sabes, [...] a partir de la experiencia, [que] lo más conveniente es hacer eso”, pero hay otros proponentes que dicen: “No, lo voy a seguir haciendo a mi manera, no me importa la manera que me digas, yo lo voy a seguir haciendo así”. Entonces, la relación, generalmente, ha sido buena, [aunque] hay asegunes; cuando [...] es [así] fluye más rápido y cuando no, [...] hay trabas.

La resistencia prevaleciente en torno a la evaluación compromete a los profesionales dedicados al asesoramiento a que inviertan mayor tiempo de trabajo, pues supone un óbice como lo refirió E5COE. Inclusive, E2COA reafirmó la existencia de hostilidad con las entidades al aplicar procedimientos evaluativos a sus planes de estudio:

Implica tener que enfrentarte a las entidades realmente y no sólo es criticar y decir “Está mal”, sino buscar soluciones o dar propuestas, que tú como pedagogo puedas ofrecer, y hacer entender a las entidades para que se pueda llegar a un consenso [...]. Siempre te enfrentas [al] hecho de que el plan no es tuyo y, en todo caso, si llega a ser tuyo y lo tienes que evaluar, está funcionando para alguien más y estás haciendo un trabajo en colectivo.

Como se ha pormenorizado anticipadamente, la evaluación busca siempre de manera inherente un progreso y, si los involucrados estuvieran conscientes de ello, se posibilitaría la cooperación de quienes se encuentran reacios para participar en este tipo de procesos. En el mismo orden de ideas, E8FAM discurrió:

Generalmente, las comunidades funcionan a partir de sus experiencias positivas, negativas o traumáticas alrededor del plan de estudios; a nosotros nos pasó, por ejemplo, con el tema de la reacreditación con CAESA<sup>22</sup>, el organismo [...] que nos evalúa, había tenido la comunidad una muy mala experiencia en la primera acreditación [...], estaban extremadamente

---

<sup>22</sup> El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en las Artes (CAESA) es una asociación cuya misión es mantener la calidad y la mejora de la educación artística, por lo que acredita los planes de estudio referentes a las artes a nivel superior.

traumados [...] de miedo porque decían: “No, va a venir CAESA; no, no queremos porque implica mucho trabajo.

Cuando nosotros asumimos la responsabilidad de llevar a cabo esa acreditación, los profesores no tuvieron que pasar por nada traumático, más que llegar a la entrevista que les habían solicitado, [...] porque en esta ocasión hubo una planeación estratégica y se tomaron decisiones de forma diferente para evitar que hubiera tensiones con la comunidad; es decir, se hizo un trabajo profesional y no quiero decir con eso que los anteriores no [lo] hubieran hecho [...], sino que lo hicieron de una manera distinta en la que, tal vez, no alcanzaron a visualizar los efectos políticos y las tensiones políticas que genera un ejercicio de este tipo.

Lo narrado revela que la visión negativa —con respecto a la evaluación curricular— proviene de cómo se aplica, más que de la acción en sí misma; ahí recae la importancia de la significación que el evaluador tiene sobre el proceso evaluativo, pues, a partir de ésta, se ejerce y se convence al evaluado. A su vez, el testimonio ejemplifica cómo dicha perspectiva puede transformarse en una experiencia positiva si se lleva a cabo una planeación estratégica y se realizan procedimientos encauzados a la mejora; en este caso se obtuvo un resultado totalmente diferente a lo que como entidad, habían vivido anteriormente.

En concordancia con la visión punitiva que se ha construido alrededor de los procesos evaluativos, Valenzuela González y copartícipes retoman a Edgar Schein<sup>23</sup> para desembrollar el origen de la resistencia frente a la evaluación; ellos aseveran que este recelo se deriva de las vivencias que las personas han experimentado al encontrarse inmersos en estos procesos:

[...] en este proceso intervienen muchos más factores que meros temores personales. La cultura de evaluación se va conformando con la suma de experiencias pasadas, el uso de buenos y malos instrumentos de evaluación, las competencias e incompetencias de quienes realizan los procesos evaluativos, la madurez y formación que tengan los evaluadores y evaluados,

---

<sup>23</sup> Para profundizar en la perspectiva del propio autor, véase: Schein, E. (1992), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

y qué tan explícitos o implícitos son los criterios que se emplearán para generar juicios de valor y tomar decisiones. Esta cultura evaluativa es construida por cada actor en lo individual y en lo colectivo, ya que cada persona crea y recrea, a través de interpretaciones de situaciones específicas y a través de su comportamiento, el mundo en el que vive. (2011, p. 45)

Lo dicho hasta aquí supone que la evaluación, como proceso académico y también curricular, está embebida de la atmósfera cultural —ese conjunto de creencias, de pensamientos, de valores, etcétera, que comparten los miembros de una comunidad de manera acordada—, por lo que se torna indispensable la reconstrucción y la resignificación de la misma para lograr concientizar sobre los beneficios que, en general, conlleva aplicarla.

Para concluir, la evaluación académica no atañe a la presente investigación, sin embargo, ésta representa el primer acercamiento que los entrevistados tuvieron con respecto a este proceso y que, por ende, la asemejan a la evaluación curricular. Después de todo, las primeras aproximaciones a un tema son las experiencias a partir de las cuales se erige su significación en cada sujeto, —de ahí las diferentes connotaciones atribuidas al término— y, si no hay mayor involucramiento de los sujetos en la materia, dichos significados permanecen intactos; bajo esta lógica, es necesario replantear y delimitar la acepción de “evaluación curricular” para diferenciarla de la “evaluación de plan de estudios”, y más aun de la evaluación académica, pues aquélla atesora un propósito institucional y, sobre todo, social, nunca personal. En síntesis, la concepción que los entrevistados tienen sobre el tema es diversa, toda vez que ésta engloba todos los procesos por los que cada uno ha transitado para llegar a construir su propia significación de evaluación curricular.

### 1.3 La demanda de hacer evaluación curricular

Para comenzar, vale reiterar que la evaluación curricular es una práctica compleja que solicita de profesionales capacitados quienes la ejecuten óptimamente y, así, alcanzar el objetivo principal: mejorar los procesos educativos a fin de responder a las necesidades

sociales. Ahora bien, efectuarla demanda elementos puntuales y concretos, tal como lo hace saber García Elguedo:

[...] la evaluación es una instancia fundamental que permite tomar decisiones institucionales con el objetivo de optimizar los procesos educativos. Al reconocer que lo educativo es un fenómeno complejo, la evaluación de éste se constituye a su vez en una práctica compleja y multidimensional. (s.f., p. 27)

En conjunto, la evaluación curricular es un campo muy extenso, pues abarca diversos elementos propios del ámbito educativo que deben estar estrictamente enlazados para lograr los resultados deseados —aunque, es evidente la brecha decisiva que existe entre lo diseñado en el plan y la manera de implementarlo—; debido a esto, todos los aspectos implicados afectan directamente los procesos educativos y, por ende, los planes de estudio. Además, García Elguedo expone que:

[...] la evaluación adquiere una perspectiva amplia considerando no sólo los avances de los aprendizajes en los estudiantes, sino también aquellos aspectos institucionales que inciden en el proceso educativo, tales como: calidad de los materiales de enseñanza, implementación de proyectos institucionales, desempeño de los docentes, organización de las escuelas, etc. (s. f., pp. 27-28)

En consecuencia, el desarrollar un proceso evaluativo apremia a los profesionales involucrados, puesto que se requiere diversidad de recursos, trabajo arduo, tiempo, planeación, consensos, organización, entre otros aspectos, como el trabajo en equipo. Este último es un componente referido asiduamente por los entrevistados, ya que juzgan esencial en los procesos administrativos, la participación de los profesores encargados de la implementación del plan, así como de los diseñadores del currículo a evaluar. Al respecto, E6FAE —quien se involucra en este proceso encabezando la coordinación de carrera— aportó que:

Son básicamente discusiones entre los profesores del área. Para construir los acuerdos que tuvimos al interior de las áreas académicas, fueron procesos arduos de discusión que nos llevaron muchos años, por ejemplo, [...] algunos [...] profesores [...] [discutimos y] decidimos cuáles son los contenidos que deberían contener [las] asignaturas [con] otros profesores [que] no están de acuerdo porque tienen otra postura teórica, otra manera de ver las cosas;

entonces, discutimos, debatimos y, más o menos, tratamos de llegar a acuerdos en esa dirección.

En este caso, la evaluación descrita es interna, pero se aprecia cómo el llevar a cabo este proceso acarrea discusiones por antagonismo, lo que vuelve perentorio dialogar, analizar las posturas discordes, aceptar ideas de otros y ceder las propias, a fin de conseguir convenios que favorezcan, no a quienes implementan o diseñan, sino al currículo mismo.

Al mismo tiempo, como ya se ha tratado anticipadamente, los testigos sopesan que una de las razones de hacer evaluación curricular es justamente para estar actualizados conforme al avance tecnológico, ya que éste genera nuevas necesidades en la sociedad y, a su vez, en la formación de los profesionales. En este sentido, E7FAI abonó lo siguiente:

La demanda, [que] se ha mencionado de manera implícita, es la necesidad de estar actualizados ante las nuevas tecnologías que evolucionan muy rápido [y], el que [...] [lo hagan], crea nuevas necesidades en la ciudad [...]; entonces, ante [...] [éstas], tenemos que formar egresados que puedan enfrentar problemas de esas nuevas tecnologías. [...] [Como] decíamos, nada está estático, todo está cambiando, todo es dinámico; de esa manera tienen que ser nuestros planes de estudios.

De acuerdo con E7FAI, las transformaciones incesantes que acontecen en la sociedad —ya sean de índole científica, tecnológica o cultural— solicitan, de igual forma, la frecuente peritación de las secuelas de haber adaptado el plan de estudios a ellas, como se resuelve en seguida:

En la actualidad ocurren cambios y hay nuevos hallazgos científicos, por lo que deben juzgarse continuamente los resultados obtenidos en los procesos educativos pues solo así se llega al perfeccionamiento o reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido. De este modo, la evaluación facilitará la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar la información necesaria que permitirá establecer las bases objetivas para modificar o mantener dichos elementos. [...] por ello, es

indispensable valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y las deficiencias de un plan curricular en operación. (Capote, 2015, p. 2)<sup>24</sup>

Recapitulando, la educación debe atender a la brevedad dichos cambios sociales y estar en consonancia con ellos; necesidad que se transforma simultáneamente en una base para determinar qué elementos del currículo deben ser modificados y cuáles no. No obstante, otra de las razones imperantes de realizar este proceso, se debe al compromiso social que tiene la UNAM para formar profesionales en las diversas áreas que atiendan a las demandas del país, para ello, como ya se ha mencionado, es primordial evaluar los planes de estudio modificados o actualizados, con el objetivo de seguir formando sujetos con los perfiles necesarios para adentrarse en el campo laboral.

Mientras tanto, E8FAM respondió a la pregunta sobre las demandas de efectuar este proceso, diciendo:

Implica: mucha organización y administración del tiempo, [...] pensamiento y planeación estratégicos, [...] tener conocimientos básicos de logística [...] [y] de acopio y análisis de información, y, sobre todo, un dominio del estrés y de poder liderar un equipo de trabajo; o sea, asumirse como líder en un proceso de este tipo me obligó [...] a estudiar de otro modo la teoría curricular, pero desde la perspectiva de la evaluación [...] —mi primera experiencia fue esa alfabetización sobre lo que era la teoría del currículum y qué era el currículum, [...] después, pensarlo en términos de evaluación [...] me implicó muchas horas de estudio y remitirme a todos los teóricos que me fueron posibles para analizar qué era la evaluación y, luego, [...] [en relación a ésta], qué es la acreditación y a qué lógicas institucionales [y] gubernamentales responde—.

Uno, como líder, tiene que ponerse a estudiar, [...] sentarse y romperse la cabeza y planear una estrategia [...] [sobre]: cómo me voy a acercar, cómo lo voy a negociar con la comunidad, cómo voy a convencer a mi jefe, cómo le voy a comunicar a los colaboradores, cómo voy a organizar el trabajo; o sea, uno tiene una enorme responsabilidad en ese sentido.

---

<sup>24</sup> El portal educativo cubano *Cubaeduca*, del cual se obtuvo información que se consideró importante para esta investigación, ya no tiene vigente el documento citado, sin embargo, en el tiempo en el que se consultó, éste se encontraba disponible.

Es evidente que el testimonio arroja muchos elementos que son demandados por la evaluación curricular, entre ellos planeación, logística y análisis; y, sobre todo, destaca dos aspectos que E8FAM considera fundamentales: el primero, la adquisición de conocimientos referentes al tema —porque si no se sabe sobre un hecho, no se puede intervenir en él—, y el segundo, el liderazgo —pues, en vista que la evaluación es un proceso donde cooperan numerosos especialistas, se debe tener la capacidad de coordinar el equipo de trabajo—. Por último, E8FAM confirma que en cada aspecto subyace una “enorme responsabilidad” con el trabajo mismo y con la institución.

A propósito, los fragmentos presentados muestran la perspectiva de profesionales proponentes que no tienen el puesto de evaluadores curriculares, empero desempeñan un papel activo al intervenir en la evaluación del plan de estudios desde la labor que realizan profesionalmente. Respecto a la premura de trabajar en conjunto para evaluar, E3COM, quien pertenece a la coordinación, expresó:

Como evaluador tienes que estar dentro de todo el proceso —ya sea como docente, ya sea como diseñador, ya sea como alguien que hace acompañamiento— o [...], si no [se] está adentro, tener [...] [acceso] o solicitar toda la información posible [...] de eso que vas a evaluar: evidencias, puntajes, diagnóstico, todo lo que implica, porque no te puedes quedar con la información sesgada, si no, no estás evaluando correctamente.

Más llanamente, la participación de todo el personal —quien está sumergido en cualquiera de las etapas atinentes al plan de estudios— es necesaria en el proceso de evaluación, ya que, de este modo, se pueden localizar y analizar más elementos desde varias perspectivas logrando así una evaluación más integral; esto supone la obtención de resultados más precisos y confiables, a diferencia de cuando la evaluación es realizada únicamente por el profesional responsable de esta área, quien no conoce a profundidad lo relacionado con el diseño y la implementación.

Aunado a lo precedente, E3COM también declaró que la evaluación reclama personal capacitado tanto en la cuestión práctica como en la teórica, confróntese al punto: “[...] una persona que hace evaluación curricular tiene que tener las bases teóricas [...] sólidas sobre lo que es la evaluación”; desde la perspectiva de este comentario, saber cuáles

son los factores primarios para evaluar es gracias a tener nociones teóricas; demanda que ya anteriormente E8FAM enunció.

Asimismo, la exégesis lacónica de E4COR reitera lo que ya se ha cavilado, mas agrega que la evaluación también exhorta a “saber enlazar saberes”, sin ir más lejos: “[...] demanda numerosas tareas y ejercicios, como saber enlazar saberes, trabajo de diálogo y, en grupo, llegar a consensos”. En definitiva, un trabajo grupal —cuyo *modus operandi* sea el diálogo para colegir puntos de vista— es requerimiento, hasta ahora, unánime; se enfatiza además que vienen implicadas “*numerosas tareas*”, no obstante, E4COR sólo enumeró algunos ejemplos de ellas y, desafortunadamente, no ahonda en cómo han sido sus experiencias al respecto.

Otro aspecto importante, armonizado en cierta forma con el tema tecnológico que se detalló anteriormente, es la capacidad de proyección. Es preciso pensar el plan de estudios, en cualquiera de sus etapas, con miras al cambio, es decir, de manera prospectiva, lo que implica considerar el avance de la tecnología y las transformaciones sociales; así que, las decisiones tomadas respecto a lo evaluado deberán responder al momento en el que la sociedad se encuentra. Así lo subrayó E5COE y, en concordancia, agregó la sistematización y la objetividad como otras de las demandas:

Mucho esfuerzo, mucha sistematización, mucha organización, mucha objetividad, desde luego, mucha proyección, también —de cómo quieres utilizar esa evaluación, para qué toma de decisiones te va a ayudar—, mucha ética, porque la evaluación te arroja mucha información a veces inesperada; entonces, tienes que: ser muy cuidadoso con el uso de la información que estás recibiendo, en primer lugar, y, en segundo lugar, [saber] cómo vas a plasmar esa información para que se vuelva útil.

En este catálogo se puede rescatar además un elemento que no había sido nombrado: la ética, la cual es esencial porque los procesos evaluativos solicitan responsabilidad y transparencia, de ahí que el comportamiento moral del profesional debe ser estrictamente objetivo, tal como lo asevera Agudo de Córscico: “La evaluación, que consiste en asignar valor, requiere una formación filosófica y particularmente ética, como punto de partida para el ejercicio responsable de la función de evaluar” (1998, p. 183). Es decir, evaluar entraña la responsabilidad de renunciar a los prejuicios para proceder imparcialmente.

Sumado a todos estos elementos, desde la perspectiva de E2COA, que el personal esté capacitado es otra cualidad que se procura en los procesos evaluativos: “[...] demanda muchos recursos económicos, implica una cantidad ardua de trabajo, una planeación de por medio y una fundamentación [...]; [además,] demanda personal calificado, definitivamente”. Tal respuesta se conjuga con lo que se ha recabado hasta ahora: la necesidad de tener conocimientos teórico-prácticos y la importancia del trabajo en equipo, pues al estar todos capacitados para su labor, se optimiza la colaboración profesional; de igual forma, es menester evaluar con base en una planeación consistente y precisa.

Además, el rodearse de personal capacitado es una pieza clave que también comparte E8FAM al mencionarlo implícitamente en su entrevista. Aun cuando las demandas son copiosas, el personal capacitado es de suma importancia porque de éste depende que los procesos evaluativos sean diligentes y concisos; de lo contrario, implementar un plan de estudios que tuvo una evaluación desatinada o errónea perjudicaría la formación del alumnado y, con ello, la imagen, la reputación y el reconocimiento social de la institución educativa.

A manera de síntesis del capítulo, es válido recalcar que la evaluación de planes y programas de estudio se sirve de múltiples elementos para alcanzar un objetivo estricto. Como se habrá reparado, cada uno de los entrevistados, quienes se han involucrado en el proceso, disertó según su experiencia<sup>25</sup>, puesto que para cada persona realizar esta tarea constriñe aspectos distintos, entre los cuales puede existir un empalme que permite articulaciones entre sí.<sup>26</sup>

También es importante reiterar que el diseño y la evaluación curricular son procesos distintos pero no aislados, ya que operan en conjunto permitiendo ver las deficiencias y los alcances que el plan en cuestión tiene; con base en ello, se toman decisiones para mejorar y cumplir las exigencias sociales que los profesionistas deben cumplir. Así pues, la información obtenida al evaluar es de envergadura porque se utiliza para hacer reformas,

---

<sup>25</sup> Cabe recordar que cada profesional se vinculó con el área curricular por diversas razones, en algunos casos por un genuino interés surgido desde el comienzo de su formación, otros, de manera fortuita, pero en ambos casos el gusto por el área los ha mantenido. A partir de ello, cada uno cuenta con una formación distinta en el campo, comenzando ora desde los estudios profesionales, ora a la par de la inserción al campo laboral.

<sup>26</sup> En este caso, un solapamiento —entre los factores que demanda llevar a cabo un proceso evaluativo, tales como el personal capacitado, trabajo arduo y en equipo, organización, proyección, etc. — resulta benéfico; debido a que cada elemento se complementa, entre más intervengan, podrá obtenerse mayor objetividad en el proceso referido.

esto insta a ilustrar a todos los involucrados acerca del objetivo que la evaluación persigue, para así mantener una perspectiva abierta y positiva sobre ésta. Por todo lo anterior, la evaluación juega un papel superior durante todo el proceso curricular, desde su diseño hasta el análisis de resultados.

En cambio y para cerrar este apartado, es pertinente aclarar que ningún entrevistado ofreció un concepto de lo que son el diseño y la evaluación curriculares, ni siquiera una definición propia, salvo indirectamente cuando diferencian los procesos, uno del otro; es decir, se aventuraron a responder estrictamente las preguntas sin antes dar cuenta de una noción del proceso curricular en el que se desenvuelven, para demostrar que saben sobre lo que expresan y lo que hacen.

## CAPÍTULO 2

### LA REVISIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

“El individuo es a la vez causa y efecto de la sociedad; causa, porque sin él no existiría ella; efecto, porque sin ella no podría él cumplir sus fines.”

De Hostos

La Universidad Nacional Autónoma de México, en virtud de ser una institución reconocida por su sólida excelencia académica, tiene responsabilidades sociales que debe cumplir a través de los profesionales egresados. Los planes de estudio representan un compromiso social, por tanto, son la pieza medular, la pauta para formar a los estudiantes, de ello resulta indispensable mantenerlos en constante actualización para solventar las necesidades sociales de la actualidad.

De acuerdo con este preámbulo, el medio para conservar la vigencia de los currículos es la revisión asidua que cada entidad universitaria debe procurar. En atención a esto, el documento oficial donde la UNAM asienta los lineamientos para la regulación de los planes es el Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio; ahí, en su artículo 34, capítulo III del título V, se establece una normativa para la revisión de los planes de estudio cada seis años, tiempo en el que la primera generación ya ha concluido su contenido curricular e incluso ya estén inmersos en el campo laboral. No obstante, pese a que la revisión es un requisito legislado, las propias dinámicas internas de cada entidad educativa remiten a procesos complejos de negociación para lograr construir una propuesta curricular.

A todo esto, en el presente capítulo se consulta la legislación universitaria, máxime la que versa sobre la revisión de planes de estudio, así como lo referente a modificaciones y a actualizaciones; aunado a ello, se exhiben y reflexionan las perspectivas de los

entrevistados sobre las razones que impulsan a realizar modificaciones o actualizaciones a los planes de estudio y sobre su concepto de “revisión” como proceso institucional —en suma, los entrevistados describen el proceso que cada uno realiza, los criterios en los que se basan y las implicaciones de efectuar su práctica—.

Finalmente, se escudriña la necesidad de tener un asesoramiento de alguna consultoría para guiar el trayecto del plan de estudios; al respecto, los profesionales indicaron, desde su punto de vista, cuáles son los conocimientos elementales para poder asesorar un proyecto de esta índole. Además, se dan a conocer las experiencias que los proponentes han tenido durante el acompañamiento de revisión.

## 2.1 Modificación y actualización de planes y programas de estudio

La realidad social cambia vertiginosamente, de ahí que el plan de estudios que le responde quede obsoleto con la misma rapidez. En un currículo se sistematizan elementos sociales, culturales, científicos, antropológicos, ideológicos, etcétera, con el fin de ajustarse al contexto imperante, en otras palabras, su confección se empareja a los cambios acaecidos, lo que va generando adaptaciones en los procesos de su propia construcción y, consecuentemente en la manera de entender al currículo. En este sentido, el currículo “[...] está en constante movimiento, pues es permanentemente rebasado por la realidad, por las exigencias de la sociedad y del mundo laboral y productivo, así como de las políticas nacionales y de organismos internacionales, etcétera” (Murillo, 2010, p. 1). En fin, se vuelve imprescindible la revisión curricular para determinar las actualizaciones pertinentes.

En correspondencia, la UNAM promulgó un documento donde se explicita lo referente a las modificaciones y las actualizaciones curriculares, éste es el RGPAEMPE; en él, en su artículo 10, capítulo I del título II, se resuelve:

Los planes de estudio incorporarán las asignaturas, módulos u otras actividades académicas que contemplen las actualizaciones e innovaciones que atiendan las necesidades de desarrollo de la Universidad y del país, en los campos científico, tecnológico, social, humanístico o artístico. También se especificarán los perfiles deseables de ingreso, perfiles intermedios y de egreso, los que se formularán tomando en cuenta los vínculos entre la

docencia, la investigación y la extensión de la cultura que caracterizan a la Universidad. (UNAM, 2015, p. 23)

Como se cita, la Universidad está al servicio de la sociedad, entonces, las necesidades de ésta devienen las prioridades de aquélla; por ello, es fundamental implementar las reformas o las innovaciones perentorias en los planes de estudio para seguir atendiendo las necesidades del país. Al respecto, el mismo reglamento, en su artículo 16 del título III, decreta:

La modificación de un plan de estudios se basará en las revisiones y evaluaciones del mismo, en el análisis del estado actual de los campos de conocimiento y en las demandas del contexto académico, institucional, social y laboral. Incluirá un análisis de los requerimientos institucionales para hacer viable la modificación del plan de estudios. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2015, p. 24)

Para cubrir este aspecto, es necesario anteponer un proceso de revisión que tenga presentes los resultados de evaluaciones previas para tener un panorama más amplio acerca de las áreas donde el plan de estudio reclama mayor atención. Esto es, examinar un plan de estudios que lleva algunos años implementándose implica detectar aquellos elementos a conservar o a modificar con base en los pormenores contextuales<sup>27</sup>; por ello, se requiere de seguimientos constantes de esta clase para evitar grandes desfases entre lo redactado oficialmente en un documento y la realidad contextual.

Como sustento de lo parafraseado, en el artículo 30, capítulo I del título V, del RGPAEMPE se indica que: “La revisión y la evaluación de los planes de estudio deben ser continuas. En ellas se deberá contemplar tanto la fidelidad de la aplicación del plan de estudios como los resultados parciales y finales de las mismas” (UNAM, 2015, p. 26). Es decir, llevar a cabo revisiones de lo plasmado en un documento y contrastarlo con los

---

<sup>27</sup> A saber, en el artículo 29, capítulo I del título V del RGPAEMPE se menciona:

El programa de evaluación de los planes de estudio establecerá los mecanismos para obtener información sobre la congruencia y la vigencia de los componentes curriculares, la articulación de los contenidos con el entorno académico, institucional, social y laboral y la concreción de las habilidades, actitudes y aptitudes que se buscan en el perfil de cada nivel, de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Marco Institucional de Docencia. (UNAM, 2015, p. 26)

Como aquí se describe, la evaluación funge como pilar en los procesos curriculares, debido a que a partir de sus resultados se obtiene la información sobre todos los elementos que articulan un plan de estudios y a partir de ella sentar las bases para tomar decisiones respecto a los cambios pertinentes que requiere determinada propuesta.

resultados de las evaluaciones previas, permiten visualizar aquellos puntos de mejora para articular el plan de estudios con el contexto social, es por ello que se requiere de seguimientos constantes de este tipo.

Ahora bien, existen dos tipos de modificaciones: “mayores” y “menores”, éstas últimas tratan de un proceso mediante el cual se ejecutan cambios mínimos o superficiales que no alteran el sentido original del plan de estudios; mientras que las mayores aluden al proceso por el que se realizan cambios sustanciales<sup>28</sup> que modifican en gran medida el plan de estudios. De ello resulta que el Reglamento de la UNAM especifique los cambios curriculares que están autorizados para un proyecto de modificación, en su artículo 17, del título III (*vide* UNAM, 2015, pp. 24-25).

Dentro de los cambios a los que una modificación menor puede aspirar tenemos, por ejemplo: la ubicación de los elementos dentro de la estructura curricular; la adición o la sustitución de actividades académicas únicamente de carácter optativo; y la actualización del perfil profesiográfico del personal académico. Por otro lado, una modificación mayor procura, además de incorporar o eliminar áreas de conocimiento, afinar los perfiles, y los objetivos; a su vez, también son considerados cambios mayores, el cambio de nombre de las asignaturas, la seriación, el *pensum* académico, entre otros elementos.<sup>29</sup>

Por otro lado, el tema de las actualizaciones en los planes de estudio es un proceso de igual importancia, pues éstas posibilitan realizar cambios interiormente en los programas de asignatura, tales como añadir o eliminar subtemas<sup>30</sup>. Además, las reformas pueden incidir en los programas de asignatura a través de la bibliografía obligatoria, de la forma de evaluación y de las estrategias didácticas establecidas; sin embargo, los cambios por consumar en cuanto al aspecto pedagógico deben ceñirse al modelo educativo que rige el plan de estudios.

---

<sup>28</sup> Un cambio sustancial en los planes de estudio refiere a cambios que lo alteran en su totalidad, por ejemplo, cambiar la disciplina o el modelo educativo.

<sup>29</sup> Dentro de la reglamentación universitaria el tema de planes y programas de estudio, en su artículo 17 del capítulo II del título II, se detallan aquellos elementos susceptibles de modificación; sin embargo, sólo se especifican los referentes a una modificación menor, dando por entendido que los no mencionados pertenecen al tipo de mayores (UNAM, 2015, 24-25).

<sup>30</sup> Dicho sea de paso, el Marco Institucional de Docencia señala que los ajustes al contenido temático pueden efectuarse siempre y cuando se conserve, por lo menos, el 50% del contenido original del plan de estudios (UNAM, 1988, p. 9). Cabe señalar que este porcentaje condicional no es precisado en el Reglamento General de Estudios Universitarios (2014), ni en el RGPAEMPE.

Debido a la importancia del tema, se diseñó una pregunta para los profesionales involucrados en este tipo de procesos, con vistas a conocer los indicadores que los encauzan a sopesar la modificación de los planes y programas de estudio. Las respuestas obtenidas de los entrevistados que laboran en la entidad asesora arrojaron una variedad de factores que advierten la urgencia de un cambio, entre ellos: el tiempo que el plan de estudios ha sido aplicado sin ninguna modificación formal, los resultados obtenidos de las evaluaciones hechas tras el egreso de la primera generación, los cambios que transforman la dinámica social, el avance tanto tecnológico como científico que enfrentan las disciplinas académicas, así como las propias áreas de conocimiento, y las necesidades que este avance va creando en el campo laboral.

En definitiva, son diversas las motivaciones que promueven el cambio e idealmente todas éstas deberían contemplarse al momento de elaborar una propuesta curricular; no obstante, como ya se mencionó, hay normativas que acotan el nivel de incidencia en un plan de estudios, mismas que deben acatarse para su eventual aprobación.

Ahora bien, las aprobaciones de una propuesta curricular siguen un proceso durante el cual distintas dependencias universitarias exponen su veredicto. Dentro del RGPAEMPE, expresamente en el capítulo II, artículo 17, se establece el recorrido de aprobación por el que circula un plan de estudios —el primer filtro decisivo está a cargo de los consejos técnicos y el dictamen final es emitido por los consejos académicos de área—, si la propuesta es aprobada, el consejo académico lo informa al resto de las dependencias involucradas, pero si es denegada, debe transitar de nuevo por cada dependencia haciendo los ajustes sugeridos (UNAM, 2015, p. 24). Este camino burocrático puede atraer pugnas entre los involucrados, de ahí que E4COR expresara.

Lo que lleva a pensar en una modificación son los resultados de la evaluación [...] éstos se entregan a los consejos académicos de área o, para posgrado, se entregan al consejo académico de posgrado, estos son comisiones de control y no se sabe si estamos entrando en una camisa de fuerza al dejar como engran[aj]e de decisión a los consejos.

Como lo menciona E4COR, el proceso se asemeja a “*entrar en una camisa de fuerza*”, puesto que los consejos son quienes tienen el dictamen final sobre las aprobaciones y, por ello, podría inferirse cierta imposición sobre lo que debe enseñarse; no obstante, esta visión

negativa está infundada porque la normativa universitaria se promulgó con la legítima meta de refinar los planes de estudio, así que el proceso de aprobación es una estrategia para que cada dependencia especializada en detectar las necesidades que cada plan debe concretar, nutra la estructura del plan con sus observaciones.

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones periódicas que se aplican a los planes de estudio son otro factor determinante que lleva a pensar en una modificación, según la perspectiva de los profesionales, la cual se respalda en el reglamento como ya fue mencionado anteriormente.

Un cambio curricular es impulsado por el mismo programa [de evaluación] y [las] inconsistencias reflejadas [...] [debido a que] la dinámica social es mucho más rápida que el plan de estudios [...], entonces, [...] hay que estarnos remitiendo a lo que pasa, [...] [a] las exigencias, y responder mediante el plan; [...] [todo] eso demanda una actualización [...] de contenidos [...] [de] un programa y una modificación, son cambios estructurales que van más allá de un programa de asignatura. (E5COE).

A todo esto, cabe recordar que en el capítulo anterior se ponderó la importancia de realizar evaluaciones a los planes de estudio, y en este discurso, E5COE lo confirmó. Desde luego, las evaluaciones son un pilar dentro del ámbito, pues permiten tomar decisiones oportunas respecto a las actualizaciones y las modificaciones gracias a que con el análisis de sus resultados se detectan aquellos elementos que no están respondiendo como se esperaba; esto último es multicausal, empero la razón más concurrida es la pérdida de vigencia del plan de estudios. Ante ello, es menester urgir a las entidades educativas a realizar evaluaciones periódicamente; así lo refiere el siguiente testimonio:

[...] en el caso de la universidad, hay muchas escuelas [...] [de las] que han egresado muchas generaciones y que no han hecho cambios porque creen que su plan de estudios sigue vigente. Entonces, [...] hacer estudios de diagnóstico [sirve] para demostrarles que [...] —por todos los cambios que se dan en la sociedad: la transformación, la globalización y demás— es necesario, a lo mejor no cambiar materias, pero sí actualizarlas o, tal vez, actualizar la manera de impartirlas; la cuestión didáctica, la formación docente y todo esto es parte de lo que comenzamos a ver en los estudios diagnósticos. (E1COJ).

Aunque EICOJ declaró que “muchas escuelas” no han modificado sus planes de estudio, en realidad existe un registro universitario donde se certifica que no hay escuelas que mantengan intactos todos sus planes impartidos, sino que sólo algunos de ellos no han tenido modificaciones oficiales; a excepción de la Facultad de Economía, la cual imparte un único plan de estudios que lleva sin cambios demasiado tiempo.

Por tal situación, es válido insistir que, por una parte, así como los distintos contextos cambian de manera significativa, los planes de estudio deben avanzar junto con la realidad<sup>31</sup> y, por otra parte, debido a que los cambios tecnológicos y científicos impactan considerablemente, se torna fundamental realizar actualizaciones internas en cuanto a la forma de impartir el plan de estudios; entonces, como lo indicó E2COA, “[se] tiene que atender a la actualización [...], ver si sigue respondiendo a las necesidades que [...] [debe] atender la universidad hacia la sociedad [...]; también te pones a pensar en los paradigmas que se están dando en la universidad [...]”. Puesto así, es evidente que las actualizaciones y las modificaciones curriculares giran en torno al avance social, incluyendo sus distintas aristas, mismas que obligan al cambio y a adaptaciones en lo que refiere a los planes de estudio.

Por otro lado, E8FAM, proponente en el proceso, opinó que:

En realidad, lo que conlleva eso es el avance del conocimiento, [...] de las disciplinas, de los campos y las áreas de conocimiento del tema que quieras, no solamente [...] de las artes; es decir, todos los días se está generando un conocimiento nuevo. El fortalecimiento de la investigación aplicada a la educación y [...] a cualquier campo científico, [...] [incluso,] la investigación *per se* está generando conocimientos todo el tiempo; [...] entonces, los [contenidos de los] planes de estudio [...] se van volviendo obsoletos en tanto que el conocimiento va avanzando, las prácticas se van modificando.

---

<sup>31</sup> A todo esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), arguye que:

El dinamismo de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas así como la diversidad de contextos en los cuales se desarrollan las actividades educativas provoca una fuerte demanda de innovación en los diseños curriculares, que tendrán que manejar la tensión entre estabilidad y cambio. (2015, p. 26)

De ahí que las modificaciones y actualizaciones curriculares se vuelvan tan primordiales para las instituciones educativas ya que a través de ellas se pueden adecuar los planes de estudio de tal manera que atiendan al cambio tan latente en la sociedad.

Esto es, el sentido esencial de las evaluaciones y de las revisiones periódicas a los planes de estudio consiste en detectar las áreas que ya no responden a la realidad vigente para adecuarlas a las transformaciones y, de esta manera, evitar que el plan sea considerablemente rebasado por el transcurrir del tiempo y quede obsoleto.

Incluso, E8FAM, enteró que la Facultad de Música tiene aulas equipadas desde hace años para el estudio de la música electrónica y de la electroacústica; empero, son áreas que no están explicitadas en el plan de estudio vigente, pues durante su elaboración aún no se contemplaba la urgencia de la formación en tecnología musical. A continuación la revelación:

[...] a once años de esa primera formalización de estos planes de estudio, el tema de la música electroacústica o de la tecnología aplicada a la música se vuelve vigente porque ahora se hace de otra manera, ya hay un cambio que, más allá de que esté emergiendo, está [...] en vías de consolidación y no se ve manifestado en los planes de estudio; entonces, esas son las lógicas a las que responden las revisiones y las actualizaciones: cómo se va moviendo el conocimiento, cómo se va modificando el campo, cómo va cambiando el perfil del gremio. (E8FAM).

Esta situación ocurre habitualmente, ya que aun cuando los planes de estudio se diseñen con una mirada prospectiva, llegará el momento cuando los supere la realidad, por tanto, la única solución a este fenómeno es hacer revisiones y evaluaciones constantes para atender los cambios que en la sociedad se producen; además, es imperativo darles seguimiento a las modificaciones aplicadas. Respecto a lo aducido, E8FAM añadió que “[...] hay nuevas demandas laborales en todos los campos, no nada más en el campo artístico, hay nuevas necesidades de formación, hay nuevos conocimientos que se tienen que incorporar a los planes de estudio [...]”. Más llanamente, a medida que se van consolidando nuevas áreas de formación y nuevas estrategias de implementación, también se van generando nuevas necesidades para los empleadores, quienes requieren de profesionistas cuyo perfil pueda atender las nuevas demandas sociales.

En concordancia con lo precedente, E7FAI refirió que aquello que exige la actualización o la modificación de un plan de estudios es: “[...] la conclusión de haber evaluado justamente la pertinencia de los objetivos de la carrera, del perfil de egreso de la

carrera, de las necesidades de la sociedad, de las necesidades de los empleadores, de las nuevas tecnologías [...]”; en síntesis, al fraguarse cambios de diversa índole, es indispensable crear áreas de formación, puesto que se requerirá de personal capacitado para enfrentar las nuevas necesidades del contexto.

En otro orden de ideas, pese a que se hagan evaluaciones y se detecten deficiencias, las modificaciones y las actualizaciones no se ejecutan de manera inmediata. No obstante, esto no obliga a que el plan de estudios se siga impartiendo fielmente cuando es incontrovertible que ya no tiene vigencia; en tal caso, los profesores se percatan de los contenidos que dejaron de aportar algo a la formación de los estudiantes y, muchas veces, ellos mismos hacen cambios a la hora de impartir sus asignaturas, véase:

[...] se empiezan a hacer análisis [...] de las asignaturas [al mismo tiempo] que se [...] [imparten], sobre la marcha se van haciendo [...] ajustes para poder ir adecuando las asignaturas; [...] [pero, después de que] se imparten, una, dos o tres veces, ya tienes otra perspectiva sobre una de ellas y te das cuenta en dónde hay que ajustar. (E7FAI)

En lo manifestado anteriormente, se advierte la falta de implicación de las academias para organizarse y realizar cambios a partir de lo que los profesores detectan *ipso facto*. Además, se podría pensar que rige el autoritarismo en las áreas académicas pues se crean organizaciones destinadas a modificar los currículos seriamente y esto propicia que sean los docentes quienes modifiquen informalmente el diseño de los programas de asignatura cuando encuentran inconsistencias; ante ello, va surgiendo una incongruencia entre lo establecido en el diseño y lo enseñado en la implementación, misma que afecta los procesos curriculares contiguos, por eso debe evitarse.

A todo esto, E6FAE apuntó que el motivo recurrente que apremia realizar modificaciones es el largo tiempo que un plan lleva sin ser intervenido; así también, para ilustrar esos cambios informales que cada profesor hace, exhibió el caso del plan de estudios impartido en la Facultad de Economía, el cual lleva varios años sin actualización y sin modificación, enseguida la nota:

[...] tal vez suene [...] burdo pero lo que nos llevó a pensar en [una modificación] es el tiempo que llevamos de no reformarlo, [...] [porque] el actual plan de estudios [...] se aprobó en 1994 [...] y el mundo ha cambiado en

estos 25 años; la idea que teníamos de desarrollo y de crecimiento económico en aquellos años era muy diferente a lo que se tiene actualmente.

El mundo ha cambiado mucho, sin embargo, las teorías que nosotros analizamos [...] están más o menos sin modificación desde hace veinticinco años —aunque [...] sí han habido modificaciones o actualizaciones por parte [...] de los profesores [...], es decir, la libertad de cátedra nos permite eso [...]— también ha cambiado la propia disciplina económica como ciencia, como forma de analizar los hechos económicos, y se [han] desarrollado nuevas metodologías, nuevas formas de analizar las cosas [...]

En este fragmento se afirma contundentemente lo ya referido respecto a las afectaciones de los cambios contextuales, máxime, la pérdida de correspondencia entre los planes de estudio con las nuevas necesidades. Asimismo, E6FAE agregó que la libertad de cátedra funge como una especie de actualización que se consume en las aulas, imputándoles a los docentes la responsabilidad de formar profesionales cuyo perfil sea el idóneo para incorporarse al campo laboral.

Por otra parte, como se mencionó en el capítulo anterior, la libertad de cátedra se ha malinterpretado, ya que ésta no instiga a alterar los contenidos subjetivamente pues fueron seleccionados con el objetivo de cubrir un perfil específico; no obstante, en el caso de la Facultad de Economía, el perfil que el plan pretende formar corresponde al de hace veinticinco años y ya no representa lo que la sociedad necesita actualmente. En consecuencia de ello, las propias academias han establecido acuerdos entre todos los académicos para consentir que la libertad de cátedra sufra de adecuaciones que permitan que los profesores ejecuten cambios en los programas de asignatura para cubrir el perfil demandado en la actualidad;<sup>32</sup> por ende, dichos cambios no están aprobados oficialmente por las dependencias dedicadas a los procesos curriculares.

Las modificaciones y las actualizaciones curriculares son vitales para que la Universidad cumpla su compromiso social: formar profesionales capaces de satisfacer las

---

<sup>32</sup> Esta situación provoca cuestionarse sobre cómo está operando el “currículo oculto” Torres Santomé apoyándose en John Dewey, describe que el currículo oculto refiere a “las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un «aprendizaje colateral» y que pueden acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículum explícito” (1988, p. 61). Refiere entonces a aquellos aprendizajes que el estudiante está adquiriendo, pero que no se encuentran plasmados en el plan de estudios pues lo establecido en el documento oficial no es lo que se está impartiendo en la realidad.

demandas que en el país se generan. A la par, es imprescindible monitorear los cambios efectuados en los planes de estudio a través de evaluaciones y revisiones, pues, muchas veces, este proceso se ve relegado en el ordenamiento institucional;<sup>33</sup> en cambio, si se le otorgara la debida importancia, no existirían desfases contextuales tan evidentes en los planes de estudio. Esta situación acarrea problemas, por ejemplo, la falta de actualización de los contenidos origina que se formen generaciones con conocimientos obsoletos y que se les prepare para enfrentar una realidad discordante con sus aprendizajes.

Ahora bien, cabe señalar que el RGPAEMPE establece dos tipos de revisiones a los planes de estudio: la realizada a manera de seguimiento y la aplicada a una propuesta de diseño, ésta última como requisito para la aprobación de un plan de estudios; además, señala los criterios para efectuarlas (UNAM, 2015) En ambos sentidos, se hace una revisión integral corroborando que lo plasmado en el documento responda a algo en específico y sea congruente con el contexto imperante.

Respecto a esta cuestión, los entrevistados integrantes de la dependencia asesora, comentaron que este proceso —de manera institucional— refiere a examinar los planes de estudio cada cierto tiempo para corroborar la coherencia de lo diseñado con lo requerido contextualmente, de esta manera, se comprueba la pertinencia del plan de estudios. Compruébese lo previo enseguida:

Tiene que ser una revisión tanto normativa como técnica y pedagógica, [...] [la primera es] ver que cumpla con los lineamientos que pide la ley —en este caso la legislación universitaria o, para los particulares, únicamente la legislación federal— [...]; [y la segunda se relaciona con] las horas, los créditos, las instalaciones, que se cuente con todas las medidas técnico-pedagógicas para que un plan de estudios pueda impartirse. (E1COJ)

Como se advierte, la perspectiva de E1COJ acerca de la revisión se ciñe al cumplimiento de la legislación, así como a la cuestión técnico-pedagógica; en este último aspecto entra la revisión de todos los elementos técnicos —y no por ello menos importantes— para desarrollar los programas de asignatura; respecto a este mismo asunto, E2COA dio la siguiente respuesta:

---

<sup>33</sup> Refiero “ordenamiento institucional” a aquel que permite regular el funcionamiento óptimo de una institución a partir del establecimiento de normas que deben ser cumplidas por sus dependencias; esto con el fin de tener una organización eficaz y una buena administración.

Hace alusión a poder ver si las entidades [...] responsables de un plan de estudios —llámese facultad, llámese escuela— [...] [son coherentes respecto a si] lo que están proponiendo [enseñar y si como lo harán, responde a] [...] una necesidad ubicada [...] y [...] [a si las] materias [...] [establecidas], son importantes para [...] [cierta formación].

Aunado a esta valoración, E4COR detalló brevemente que el proceso de revisión de planes de estudio se centra en verificar su pertinencia social y en marcar rutas de acción para realizar cambios; en seguida su disertación:

La revisión de planes de estudio aparece como un requerimiento normativo; para mí, [...] representa [...] [la búsqueda de] modificación [...] [a partir] de una serie de pautas para verificar la pertinencia y la consistencia, representa un marco amplio [...] [para efectuar] una magnitud de cambios.

Así pues, una revisión enfocada en la pertinencia social de un plan de estudios que ha sido implementado durante un largo periodo, eventualmente, arrojará la necesidad de aplicar cambios debido a que la realidad ha rebasado lo que atiende dicho plan; aunque, cabe señalar que los estudios de pertinencia y de factibilidad del plan estarán desvinculados de los cambios sociales para cuando se den, lo que también afectaría al resto de los elementos que conforman al plan. Es por ello que se requiere de una revisión integral del currículo, tal como lo desarrolla E3COM en adelante:

Yo creo que, antes de que se autorice, [...] [hay que] llevarlo a una institución especializada y que ahí hagan el proceso de revisión, [...] [o bien, si el] plan de estudios tiene cierto tiempo llevándose a cabo; ese proceso de revisión consiste en verificar los objetivos del plan de estudios [...] [respecto a los perfiles] de egreso, ocupacional, de ingreso, porque esos tres perfiles te van a decir en dónde está ubicado tu alumno [...]. La revisión de los estudios de pertinencia también [...] implica revisar cómo [se] está jugando con la actualidad.

Por lo tanto, [...] las asignaturas que se proponen tienen que pegarle a esos objetivos, [...] [así como los] procesos de evaluación de las propias asignaturas, [...] la bibliografía que se consulta en las clases, las actividades, las estrategias didácticas, es decir, [los] procesos de enseñanza.

En suma, los elementos que conforman el plan de estudios deben tener coherencia y relación entre sí; la revisión que trate de un plan de estudios con varios años de implementación, arrojará los principales desajustes en los estudios de pertinencia y factibilidad ya que en ellos se ve reflejada la realidad contextual en la que el plan aplica y así contrastar con la realidad operante, en la que sin duda habrá incongruencias en los perfiles, objetivos, y así sucesivamente en el resto de los elementos del plan de estudios; por ello, cuando se hace una revisión deben analizarse todos sus elementos estructurales; entre ellos, los perfiles requieren de especial atención, puesto que arrojan información inmediata sobre los desfases contextuales. Como E3COM lo indicó, existen el perfil de ingreso, el de egreso, el ocupacional (aunque el término oficial es “perfil profesional”) y, pese a no ser mencionado, el perfil intermedio; este último suele omitirse porque es una evaluación que se hace a la mitad del proceso para identificar si el estudiante ha logrado obtener los conocimientos, las actitudes, las habilidades y los valores, sin embargo es un proceso más complejo por tratarse de una valoración muy puntual. Por su parte, E5COE mencionó:

Cada plan de estudios tiene un ciclo de vida, una vigencia, un contexto, un momento al que responde, pero [...] no puede responder a ese campo de conocimiento por siempre porque todo va a cambiar; [...] [por ello], la normatividad de la UNAM dice que, al menos, cada que un plan de estudios termine su primera generación, tiene un año después para poder entregar resultados de [...] [su] programa de evaluación. Entonces, es a lo que se refiere ese programa institucional, una vez que lo termines, ver cómo está la situación y dar esa información para ver si de ahí se pueden tomar decisiones sobre qué modificarle a un plan, pueden ser modificaciones menores o mayores.

Debido a este problema que enfrentan los planes de estudios, la Universidad promulgó en sus lineamientos —dentro del RGPAEMPE, en el artículo 34, capítulo III del título V— la revisión de los planes de estudio cada seis años, cantidad de tiempo que la primera generación invierte para concluir su contenido curricular; lo cual permite hacer valoraciones respecto a cómo los egresados se desenvuelven en su contexto social y, así,

reunir argumentos que coadyuven a realizar cambios oportunos, mismos que se cristalizarán con las generaciones venideras.

Por otro lado, los entrevistados que fungen como proponentes externaron su visión desde la posición de un profesionista directamente involucrado, puesto que ellos se encuentran en el contexto donde los planes de estudio se implementan. Así por ejemplo, E6FAE ilustró lo siguiente acerca de los lineamientos de la UNAM:

Nos indica que hay que hacer [...] revisión de los planes y programas de estudio al menos un año después de haber egresado la primera generación del plan de estudios que se está revisando, esto quiere decir que alrededor de cinco o seis años más o menos, y tiene lógica porque las cosas no se quedan tal como empezaron, van evolucionando, [...] la tecnología cambia muy rápido y tendríamos que [...] proponer cambios mayores que implicarían ajustes justamente en el perfil del egresado y en el contenido curricular de la carrera, pero todos ellos obedeciendo a los cambios tecnológicos y a las necesidades de la sociedad. Esa es la normativa que nos rige aquí [en] la UNAM.

Es ineludible considerar los cambios sociales a los que el país se enfrenta constantemente y atenderlos es un compromiso que la Universidad tiene con la sociedad mexicana en general y para solventar las demandas sociales, la UNAM lo hace mediante su currícula. Así pues, una revisión cada cierto tiempo ayuda a que se identifiquen las deficiencias que provocan en los planes las alteraciones contextuales, por ello, la UNAM erigió una normativa sobre la revisión curricular; no obstante, las entidades universitarias no están obligadas a ceñirse al intervalo de tiempo fijado en dicho lineamiento —por ejemplo, hay planes de estudio “vigentes” desde hace veinticinco años—, como lo constató E8FAM:

La normativa[...] dice que los planes de estudio tienen que ser revisados cada cinco o seis años dependiendo, ahora ya se redujo [...], cada cuatro años hay que hacer una revisión del plan de estudios institucionalmente; eso lo dice la Ley General de Educación, específicamente [en] el acuerdo secretarial 279. Sin embargo, en la UNAM, a pesar de que existe la legislación [para hacer esas revisiones], no se aplica de manera punitiva [...]. (E8FAM)

Ahora bien, otro factor inherente de los procesos de revisión a los planes de estudio que influye en la consecución de éstos, es que los profesionales que intervienen en el plan, en cualquiera de sus etapas, se involucren en su diseño y en su evaluación y, por ende, en su revisión porque, de tal modo, los resultados serán más completos gracias a las distintas perspectivas que los participantes aporten desde su rol como diseñador, evaluador, director, coordinador, profesor o, inclusive, como estudiante; todos ellos ineludibles, ya que su participación activa permitirá atender todas las aristas que conforman el plan de estudios y, a partir de ello, efectuar revisiones completas para rastrear las zonas vulnerables a fin de fortalecerlas. A todo esto, García Garduño expone:

La revisión de programas es un método [...] [que] se usa fundamentalmente para el mejoramiento o cancelación de programas académicos. Su aplicación en nuestro país podría contribuir a la concepción de las tareas evaluativas como una actividad colegiada y participativa en la que docentes y administradores conjuntamente vean al plan de estudios como un reflejo no sólo de las demandas sociales sino también de las políticas de planeación y presupuestación universitarias, de la propia cultura organizacional de la institución y de los recursos materiales y humanos disponibles. (1993, p. 2)

Dicho con otras palabras, los especialistas en diseño y en evaluación curricular son quienes han pensado el plan de estudios desde el ideal de formación y lo han adaptado según lo que la sociedad y los empleadores requieren; sin embargo, lo diseñado comúnmente se aparta de lo que sucede en el aula al momento de la implementación. Por ello, es menester colaborar con el personal designado a la aplicación del plan y conocer sus perspectivas respecto a lo que se necesita para lograr los objetivos que acompañan a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, el trabajo colaborativo se necesita en la práctica institucional, no como un ideal, porque sin él se entorpece el tener la visión holística capital para operar de la manera esperada; a pesar de ello, en algunos casos los procesos implicados no se llevan a cabo de forma conjunta por cuestiones políticas, las cuales rehúsan abrir los procesos curriculares al

conocimiento de los interesados en colaborar;<sup>34</sup> de esta manera se trabaja el plan limitadamente.

En este sentido, Hortensia Murillo cita a Casarini y opina que «[...] el currículum no es sólo proyecto, abarca también la dinámica de su realización. Toda propuesta curricular incluye “desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.”» (2010, p. 1). En lo que concierne a los docentes y a los estudiantes, suelen ser los menos involucrados en la estructuración del currículo; aun así, los profesionales entrevistados reconocen la importancia de que aquéllos —principalmente los profesores— asuman un rol más activo en todos los procesos que conciernen al plan de estudios. De este modo, Díaz-Barriga retoma a Pablo Latapí para admitir justamente la necesidad de la participación de los profesores en la labor curricular, enseguida su conclusión:

En el caso particular de los profesores, suelen quedar rezagados o al margen de las innovaciones curriculares, lo que impide que éstas lleguen al aula. Esto ocurrirá en la medida en que los docentes no participen en la definición del qué, cómo y para qué del currículo. (2015, p. 15)

A partir de lo precedente queda afianzado que el diseño culmina con la implementación del plan y que quienes ejecutan esta última labor conocen *ipso facto* el contexto y, por ende, las áreas susceptibles a cambios. A causa de ello, el trabajo curricular no debe servirse sólo de los especialistas en el ámbito, sino también, de quienes imparten el plan de estudios; es por eso que las reglamentaciones vigentes estiman la inclusión de todos los actores educativos para crear, modificar o actualizar un plan de estudios. Siguiendo esta idea, E4COR avisó:

La interacción con docentes y estudiantes es un aspecto que no se puede dejar de lado, ya que ellos son los que implementan y los que van a ejercer laboralmente ese plan; y es importante ser conscientes de que tus acciones pueden ser perjudiciales para otros si no se combinan y no se toman en cuenta todos estos elementos. (E4COR)

Entonces, la revisión debe involucrar a los docentes y a los estudiantes para tener presentes todos los elementos que precisan ser modificados en los planes de estudio. Esto es, el rol

---

<sup>34</sup> Trabajar los planes de estudio desde la colaboración interdisciplinaria es un criterio que se encuentra establecido oficialmente dentro del RGPAEMPE, en su artículo 10, capítulo I, título II (UNAM, 2015, p. 23).

que desempeñan los profesores y los alumnos es de igual envergadura que el de los expertos curriculares, pero es fundamental el trabajo coordinado para que todos los conocimientos de los involucrados sobre sus áreas de desempeño puedan ensamblarse y, así, construir un plan de estudios coherente con los espacios de clases previstos.

Análogamente, el siguiente testimonio retoma este asunto de la inclusión, pero aborda los alcances de los peritos dedicados a revisar, a evaluar y a brindar asesorías a los proponentes de creaciones, actualizaciones o modificaciones a los planes de estudio:

[...] [además de] la consultoría, se da ese acompañamiento a las escuelas para ir haciendo la revisión de manera conjunta, porque tú les puedes asesorar en alguna cuestión técnico-pedagógica, pero en la cuestión de contenidos y del tema en particular de la carrera que se trate, pues obviamente tienes que trabajarla con los expertos. Es a lo que me refiero, que se hace algo muy enriquecedor. (E1COJ)

E1COJ reiteró que involucrar a los expertos en contenidos es sustancial, es decir, son un pilar estratégico para el desarrollo óptimo de cada proceso, pues el conocimiento acerca de su práctica, de su materia, los enriquece. Sobre el tema, dos de los entrevistados, quienes fungen como coordinadores de carrera, corroboraron la importancia de la participación docente, véase:

Esta propuesta de plan de estudios no es revisada por parte de la administración de la facultad, sino, más bien, es prácticamente un consenso por parte de los profesores en relación a la necesidad de llevar a cabo esta reunión; es decir, sale de los propios profesores, y lo que hace la administración es, más bien, intentar coordinar esos esfuerzos de los profesores para llevarlos a buen puerto. (E6FAE)

Aquí, E6FAE subrayó que son los profesores quienes detectan prontamente las flaquezas de los planes de estudio al llevar a cabo su práctica profesional y, con ello, infieren los ajustes que se requieren. Por ello, es comprensible que se reúnan de manera interna para hacer revisiones y, con base en eso, diseñar propuestas de modificación a los programas que les conciernen. Aunado a lo preliminar, E7FAI puntualizó que:

Se tienen que involucrar todos, el personal académico que ofrece servicio a la carrera desde primer semestre hasta noveno semestre, [...] ellos ven qué

deficiencias o qué ajustes se deben hacer a cada uno de los contenidos de las asignaturas de manera muy particular.

Los dos testimonios precedentes dan cuenta de la manera en la que los docentes pueden incurrir en la planeación curricular al ofrecer una visión práctica y fundamentada a partir de su labor diaria. Por consiguiente, el quehacer curricular, en cualquiera de sus procesos, debe contemplar el papel de estos actores que se encuentran inmersos en la praxis educativa, tal como describe Edith Jiménez Ríos:

Si el docente es uno de los actores fundamentales en la práctica educativa, también debe serlo en el momento en que se planea dicha práctica; es decir, en el diseño curricular, que se concreta en el plan de estudios oficial aplicado en el aula. De esta manera, el docente es una figura que ejerce un papel mediador entre el alumno y el plan de estudios, y podría realizar actividades que conlleven a mejorar la calidad de la enseñanza [...] (2002, p. 74)

En síntesis, todos los profesionales involucrados en algún proceso educativo deben incidir de manera activa en cualquiera de las etapas que los planes de estudio comportan, para ofrecer una perspectiva más diversa y completa del ámbito educativo que procure mejorar el diseño de los planes y, con ello, la formación de los estudiantes.

## 2.2 El proceso de revisión de los planes de estudio y sus implicaciones

La revisión persigue la coherencia interna de los planes y programas de estudio, es decir, atiende que sus elementos estructurales estén situados y desglosados correctamente y tengan la cohesión debida. Este proceso es llevado a cabo de diferentes formas, pues depende de la institución o de las personas que lo efectúen; igualmente, en el campo curricular intervienen distintos actores y todos ellos están facultados para desarrollar una revisión, por consiguiente, los objetivos que cada uno establezca guiarán el curso de esta actividad. En palabras de García Garduño:

Dada la flexibilidad de la revisión de programas, no existe un procedimiento único para llevarse a cabo. Sin embargo, existen factores comunes tales como la participación activa de los profesores del programa y de otras unidades

académicas, de los administradores de la institución, consultores externos, estudiantes y ex alumnos. (1993, p. 3)

Tal como lo refiere la cita, los procesos de revisión son variados porque están sujetos a la particularidad de cada caso; por eso, aquí interesa conocer los métodos que cada profesional entrevistado aprovecha para desarrollarla y, de esta manera, averiguar en qué aspectos se basa una revisión de un plan de estudios. A continuación, se comienza la exposición con dos de ellos, quienes juzgan desde su experiencia como coordinadores de carrera, sirva de ejemplo E7FAI:

Se hace una planeación sobre cómo vamos a ir avanzando en el diagnóstico del plan de estudios que se quiere mejorar [...]. [Además,] se crea un comité de carrera, [el cual] hace toda la planeación de manera más particular [...], entonces, empieza a haber aquí una serie de investigaciones sobre el perfil de egreso que en este momento está ofreciendo la carrera: si aún es vigente, si hay que reforzarlo, si hay que cambiarlo, modificarlo; a partir de ese perfil de egreso se determina [...], primero, el plan curricular y, después, el contenido [...] y el objetivo de cada una de las asignaturas [todo] con la contribución hacia el perfil de egreso.

Como se advierte, la revisión descrita se elabora colectivamente, pues se crean comités de carrera para su discusión; el eje central del proceso es el análisis del perfil de egreso, ya que éste determina si urgen ajustes o rehacerse por completo y una vez establecido, se desglosa el resto de los elementos con base en lo que dicta dicho perfil. Por añadidura, en adelante E6FAE añade que el proceso también se realiza en común para crear discusiones que enriquezcan la revisión:

Discutimos, debatimos y, más o menos, tratamos de llegar a acuerdos en esa dirección, una vez que esos acuerdos han sido alcanzados, entonces, se hace lo mismo con las otras asignaturas y, una vez que tenemos esos acuerdos con los profesores de las áreas académicas, tratamos de alcanzar acuerdos entre las áreas académicas para que exista esta integración horizontal y vertical [...]; después de eso ya viene el proceso de discusión, de manera institucional, con las instancias que corresponden.

En este caso, se alude a la revisión de las asignaturas y al contenido de ellas, a partir de las cuales se debate sobre los cambios que se consideran pertinentes a realizar y, posterior a ello, se busca apoyo de otras dependencias universitarias para efectuar las modificaciones convenientes que se plantearon dialécticamente. A su vez, la asesoría de creaciones, de actualizaciones y de modificaciones de planes de estudio que brinda la CUAIEED, también se realiza conjuntamente: el personal asesor trabaja de la mano con los proponentes de cada entidad. Por ejemplo, E1COJ compartió cómo es el trabajo de revisión en la coordinación asesora:

Nosotros —como dependencia [...] autorizada— los invitamos a que hagamos una revisión en conjunto, entonces, [cuando] comenzamos a trabajar [...] [así], [...] hacemos reuniones periódicas en las que les vamos explicando cómo hay que cambiar, qué se tiene que revisar y demás.

Conviene destacar que esta dependencia asesora involucra a otros actores para la revisión de los planes de estudio, toda vez que aquélla adopta la visión del trabajo colaborativo; inclusive, E5COE sostuvo el mismo argumento cuando reseñó que se convocan reuniones periódicas con los proponentes para compartir experiencias en torno al plan de estudios en cuestión.

Tenemos también mucha plática con los proponentes, ellos nos van compartiendo sus ideas y las van plasmando [...]. [Por otro lado,] nosotros tenemos un tiempo determinado por la normatividad (veinte días hábiles) para hacer la revisión, [así que] tomamos nuestros criterios y vamos viendo punto por punto que se cumpla con [ellos]; cuando se termina, hacemos otra reunión con los proponentes y, [aunque] [...] les damos un informe por escrito, les compartimos verbalmente, [pues] a veces es mucho más rico, [...] todo lo que vimos en sus programas: los pros, los contras, las debilidades, y resulta muy fructífero. [...] Se termina con eso el proceso, [pero] si hay algunos cambios que le tienen que hacer, se lo llevan, hacen los cambios, nos lo regresan [y] nosotros revisamos nuevamente; así se hace un poco la dinámica.

Al seguir el procedimiento tal como se cita, las revisiones se vuelven más integrales, puesto que se trabaja dialógicamente con base a dos puntos de vista: el de la dependencia experta en diseño y planeación y el de los profesionales que aplican el plan; además, subyacen las

perspectivas del resto de los involucrados en las discusiones internas para elaborar las propuestas curriculares.

De igual manera, es propio rescatar que la revisión hecha por la coordinación asesora se basa en una serie de criterios que le ayudan a determinar si un proyecto está completo o requiere adecuaciones con objeto de satisfacer lo establecido. Para ahondar al respecto, los entrevistados describieron el proceso de revisión y mencionaron algunos de los elementos implicados, por ejemplo:

[Se debe] hacer énfasis [en el] cuerpo del plan de estudios, en los objetivos, en el mapa curricular que se propone y en una justificación adecuada que realmente esté respondiendo [...] a lo que quiere atender; [...] es ver desde cómo estás concibiendo a un profesor, a un estudiante, e incluso tomar en cuenta el espacio físico y las herramientas que vas a ocupar, tienes que poner atención en todos esos detalles. (E2COA)

Según lo expuesto, se realiza una revisión puntualizando ciertos elementos del plan de estudios, tales como el modelo educativo, los objetivos y las asignaturas; para que, a partir de ello, se trace una lógica que dé cohesión a los componentes mencionados. A esto, E3COM agregó puntos clave, como el cálculo de créditos y las estrategias de enseñanza, constátese en adelante:

El cálculo de créditos [es un] criterio, tener idea de cómo se calculan, ya sea si [es] plan semestral, plan anual, por módulos, etcétera. [Otro] criterio [es] la redacción de los objetivos [...] y de las estrategias de enseñanza, ver si [...] están relacionadas directamente con los objetivos y los contenidos de la asignatura. (E3COM)

Asimismo, otro elemento significativo es el cálculo de créditos que aporta cada materia, el cual debe convenir con la carga académica de cada una de ellas; también, las estrategias de enseñanza propuestas son graves y deben tener un propósito básico: cumplir el objetivo de la asignatura. Así se procura la coherencia de los elementos estructurales que arman el plan de estudios.

Como se mencionó al inicio del apartado y como se ha corroborado, son variadas las maneras de llevar a cabo una revisión; así, según E4COR, la forma en la que se desarrolla el proceso es muy diversa porque “cada grupo revisor decide el alcance que quiere darle a

la revisión, la naturaleza de [ésta] depende de la complejidad y de las exigencias de los propósitos [...] [que la] impulsan”; entonces, se puede deducir que el grupo revisor dictamina cómo se efectuará la revisión y cuáles criterios la conducirán, de hecho, García Garduño supone:

Probablemente una de las tareas más importantes, después de haber tomado la decisión de usar la estrategia de revisión de programas para la evaluación de un plan de estudios, es la determinación de los criterios o parámetros bajo los cuales el programa académico va a ser revisado. En esta fase intervienen tanto factores del orden técnico como del orden valoral-ideológico. (1993, p. 6)

No obstante, como se esclarece en la cita, la forma que cada grupo revisor adopta para ejecutar este proceso conjunta dos factores: el primero le impregna diversidad al proceso — la valoración a partir de la ideología—, y el segundo le brinda sistematicidad —el uso de criterios ya establecidos—; éste último es el que nos compete ahora: ¿Quiénes o cómo se establecen dichos criterios de revisión? Es una de las preguntas que respondieron los profesionales entrevistados.

Por su parte, E4COR comunicó que los criterios “[...] son acordados en las comisiones revisoras o en los consejos técnicos, en el caso de la UNAM, están fijados por diferentes núcleos, autoridades o comisionados; por ello, existe una alta variedad en el establecimiento de criterios de revisión”; algunos otros entrevistados informaron que están establecidos en el Reglamento General (RGPAEMPE); mientras que, otros tantos notificaron que han sido decretados dentro de las mismas instancias asesoras o por grupos de revisores. A saber:

En la legislación universitaria, en el RGPAEMPE del 2015, ahí [se decreta lo] que [...] [debe] contener un plan de estudios y lo que se [...] [debe] hacer para una modificación. Y en el caso de la legislación federal, [...] en el acuerdo 171217, [...] ahí [se establecen] los lineamientos que rigen a las instituciones de educación superior y particulares [sobre lo] que debe contener un plan de estudios. (E1COJ)

Más aún, E5COE ratificó la información, pues enteró que en el RGPAEMPE se asientan los criterios a considerar en una revisión; aunque éste, como tal, no pormenoriza dichos criterios, sí enlista los elementos que debe contener un plan de estudios, por lo que se

infiere que éstos representan la pauta de revisión. Además, los entrevistados partícipes de la CUAIEED revelaron que, internamente, escudriñaron y desglosaron los lineamientos, los cuales presentaron a detalle de forma escrita, a fin de guiar a quienes buscan efectuar una propuesta de este tipo; sin ir más lejos:

El Reglamento General [RGPAEMPE] es nuestro referente, [...] [gracias a éste contamos con un] listado de veinticinco puntos que conforman un plan, pero [...], [a su vez] los hemos desglosado en criterios y hemos hecho análisis de qué es lo que conforma a cada uno de [...] [ellos]; en ese desglose [...] nos apoyamos para ver cómo se conforma un plan [...], en el caso de planes que ya existen.

Pero en el caso de planes nuevos hay que hacer [...] otra cosa que sugiere el RGPAEMPE, un estudio de factibilidad o un anteproyecto, [...] [los cuales son] un análisis de la pertinencia social, científica y de factibilidad; [pues], a partir de [...] éste se va adquiriendo información para construir un plan. (E5COE)

Es decir, a partir de sus perspectivas y con base en su experiencia, en el análisis meticulado que realizaron aportaron un sustento teórico y una reflexión práctica a cada punto. Más tarde, E5COE otorgó un ejemplo de cómo lo llevaron a cabo:

Un plan de estudios debe tener modelo educativo, realmente es todo lo que dice la UNAM; entonces, nosotros para desglosar [empezamos por preguntarnos]: “¿Qué debe contener un modelo educativo?”, [y, a partir de ello,] buscamos todos los referentes que nos dé la UNAM al respecto, [...] [aunque] también ahí teorizamos, [...] hacemos reflexión y [...] vamos apuntando qué podemos recomendar nosotros.

Según las respuestas de los entrevistados, los criterios para revisar un plan de estudios se encuentran establecidos en la reglamentación y, además, se esclarecen y se complementan dentro de las comisiones revisoras. No obstante, al momento de aplicar una revisión debe considerarse que también intervienen los procesos de formación de los revisores; esto es, los criterios sólo fungen como una guía, mas cada sujeto dirige su atención a aquellos elementos que sopesa más relevantes, esta decisión para discriminar entre los elementos del proyecto para destacar aquellos que requieren de mayor meticulosidad en la revisión,

forma parte de un proceso que van construyendo los sujetos a través de su práctica y de acuerdo con sus experiencias profesionales, las cuales, por lo mismo, devienen una pauta valorativa implícita e inherente, la cual forma de determinada manera para actuar profesionalmente en una concreta labor.<sup>35</sup>

Por otro lado, hay entrevistados que no mencionaron los lineamientos del RGPAEMPE como base para la revisión, antes bien, confesaron que los criterios que los rigen fueron establecidos dentro de los grupos de revisores. En cambio, E3COM admitió obtenerlos “*de oídas*”, puesto que al inicio sólo le indicaron cómo se hacía el proceso; véase su proclama:

Fue una tarea que la jefa, la subdirectora de planes y programas, [...] asignó a varios compañeros, que en ese entonces también hacían lo mismo, y después [...] [ellos] estaban capacitados para explicarnos a los nuevos cómo era esa revisión; [...] pero la jefa estaba ahí al pendiente, ella tenía la idea más completa de cómo íbamos a hacer esa revisión y cuáles eran los criterios. [...]

Entonces, como yo me enteré fue de oídas.

Este testimonio suscita el cuestionar la objetividad del proceso, pues la sistematicidad que debería regirlo, es frágil. Los criterios que E3COM empleó al revisar no surgieron de la normatividad universitaria ni de sus conocimientos académicos, sino de lo que escuchó

---

<sup>35</sup> En este sentido los profesionales significan su práctica a partir de las experiencias que conforman su trayecto biográfico, de tal modo que los lleva a efectuar determinada labor de una manera en particular. La manera de actuar frente a cada proceso curricular, depende de las experiencias que el propio sujeto ha vivido y además también del

[...] establecimiento de un conjunto de reglas y normas, en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas; [...] [que] también [generan cambios] en la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones [...] [.]. [La experiencia, entonces, se entiende como] la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad. (Foucault, 2003, p. 5)

Relacionando la cita con el proceso curricular, se puede decir que principalmente el autor atribuye al concepto de experiencia tres ejes en los que hace referencia a la normatividad, las condiciones del espacio y las apropiaciones del sujeto, a partir de estos ejes podemos relacionar directamente el proceso curricular; refiriendo el primero a todos los ordenamientos institucionales que se plantean para la elaboración de planes de estudio; por otro lado, el segundo hace alusión a los procesos de formación de los sujetos, mientras tanto, el último equivale a lo concerniente a las prácticas de los individuos, cómo interactúan y sobre ello el cómo lo viven. Abordando en el concepto tanto la normatividad, como al sujeto y a la práctica misma, en este sentido, la manera en la que ejercen su práctica las personas que se dedican a los procesos curriculares, tiene que ver con las experiencias que impulsan a los sujetos a asumirse dentro del campo y a ejercer de determinada manera.

acerca del proceso; no obstante, menciona que tuvo supervisión de profesionales con mayor experiencia en el área, lo cual puede hacer creer que no hubo afectaciones con tales revisiones que efectuó gracias a la debida supervisión. Si bien E3COM contestó la pregunta refiriendo lo que experimentó en su primer acercamiento al campo laboral, resulta válido deducir —gracias a su experiencia profesional en el campo— que actualmente posee un dilatado panorama de cómo hacer una revisión curricular.

Por el lado de las entidades proponentes, E6FAE describió que los elementos a revisar son acordados entre las áreas académicas designadas a realizar esta función, enseguida el testimonio:

De manera interna, la organización que hemos decidido para tratar de transitar por esa ruta es, básicamente, generar acuerdos entre las áreas académicas [...] al interior de la facultad —[pues] cada una tiene una coordinación y una forma distinta de organizarse internamente—, [...] [respecto a cómo] plantean las reuniones de las áreas académicas y la discusión que ellos realizan.

Es decir, sea la forma como se ejecuta la revisión, sea el establecimiento de los criterios, siguen múltiples rutas y, si bien éstas deben apegarse a la normatividad UNAM, cada grupo revisor adecua los lineamientos a su perspectiva profesional. Debido a esto, la revisión de planes de estudio como proceso diverso<sup>36</sup> implica que los profesionales pongan en práctica variedad de elementos para realizarla lo más objetivamente posible y, así, alcanzar el propósito pretendido.

Ahora bien, realizar una revisión trae consigo una serie de acciones a desarrollar, estas implicaciones dependen “[...] del trabajo y [de la] decisión del grupo revisor, éste debe ser integral, profundo y altamente comprometido [...]” (E4COR), es decir, las implicaciones se generan en función del tipo de trabajo que se realice: ya sea una revisión superficial (menos implicaciones) o una más profunda (más implicaciones). Al respecto, E8FAM expresó lo que implica este proceso:

[Desde] mi experiencia, lo que hacemos aquí en la facultad necesariamente nos obliga a ponernos en contacto con otras instancias fuera de la UNAM.

---

<sup>36</sup> De acuerdo a las reflexiones, se entiende aquí a un proceso diverso como aquel caracterizado por la multidisciplinariedad involucrada; en este caso, varias disciplinas se encuentran inmersas en los procesos curriculares y cada una aporta perspectivas muy particulares.

[...] Lo primero que implica es la voluntad del líder, que esa persona que está a cargo [—el director o la directora de la entidad, facultad, escuela o instituto—] tenga un proyecto claro y quiera abordar el tema [...], explicar a la comunidad [y] transmitirle [...] [el] por qué es necesario hacer una revisión [...], [pues, es necesaria] la participación de la comunidad; y, ahora, es en donde la voluntad del líder es muy importante para ser lo suficientemente flexible, pero también contundente para determinar las líneas por las cuales se va a llevar a cabo [...]

Después, con [...] quienes estén encargados de coordinar estos ejercicios, se enfrentan muchas otras cosas; a nosotros, lo más difícil que nos ha pasado es la ideología, el tratar de comprender a la comunidad y [...] analizar [el] por qué [de] las posturas que tienen frente al tema del currículum.

En este testimonio se reflexiona la trascendencia de, en primer lugar, la incumbencia del director para instruir al resto de la comunidad sobre la necesidad de la revisión, para transmitir lo que se busca hacer con respecto al plan de estudios, así como, para solicitar el apoyo de otras instancias; y, en segundo lugar, la injerencia de los equipos de trabajo a fin de conocer las posturas y las ideologías de los involucrados en torno al currículo y de esta manera poder considerarlas.

Por añadidura, la revisión de los planes de estudio, como todos los procesos curriculares, implica considerar el avance tecnológico, pues refleja la producción de nuevas necesidades en la sociedad. Cabe recordar que los menesteres sociales son indispensables a la hora de proyectar una reforma a los planes de estudio revisados; a correspondencia de ello, E7FAI dijo:

La revisión de planes y programas de estudio empieza con la revisión del perfil del egresado, pero para [...] [ello] tenemos que tener una revisión de las nuevas tecnologías, [de] cómo evolucionan, y de las necesidades de la sociedad. A partir de ello, es cuando se dice: “Nuestro perfil del egresado ha quedado un poco obsoleto [o] muy obsoleto, solamente requiere algunos ajustes o, de plano, no hay que cambiarlo”.

Desde luego, el compromiso que cada profesional asume durante el proceso de revisión entraña distintas implicaciones, los fragmentos antes referidos ostentan las visiones de los proponentes; ahora, es preciso conocer lo que desplegaron los asesores curriculares, véase:

Implica un responsable, tener que enfrentarte a las entidades realmente, no sólo es [...] criticar, decir “Está mal” y ya, sino buscar soluciones o dar propuestas que tú como pedagogo puedas ofrecer y hacer entender a las entidades para que se pueda llegar a un consenso [...]; implica además mucho trabajo arduo, ser muy específico en lo que quieres cambiar [...] [o] realmente hacer con una señalización: “Está mal por esto, por aquello”. (E2COA)

Pues bien, como asesores, realizar observaciones fundamentadas y claras a las propuestas (de creación, de modificación o de actualización) es, sin duda, cardinal para crear entendimiento con los proponentes, ya que, como se mencionó en el capítulo anterior, la resistencia a estos procesos es habitual; además, aportar soluciones viables y fundamentadas a los problemas encontrados en dichas propuestas resulta favorable. En este mismo sentido, EICOJ manifestó que las implicaciones inherentes a la revisión son de orden analítico, puesto que se debe procurar la coherencia y presentar razones suficientes que defiendan la modificación sugerida; enseguida su constatación:

La revisión del plan de estudios implica —obviamente después de tener los resultados de la evaluación— ver cuáles fueron los resultados [y] qué áreas de oportunidad son las que se tienen que atacar. En este caso, si se hiciera una encuesta [...] [donde saliera] que tal materia resulta obsoleta o no es práctica, ya trabajando en campo, [...] [se analizaría] por qué se tendría que cambiar esa materia y por [...] [cuál otra sustituirla]; pues implica no nada más modificar una materia por otra, sino ver que se siga teniendo una congruencia tanto vertical como horizontal y transversal y [ejecutándose] la revisión de todos los elementos: las horas, los créditos, las instalaciones y demás.

Entonces, reformar un plan de estudios no se resume en el procedimiento de sustitución, sino que supone tener argumentos para hacerlo y saber consumarlo estratégicamente sin perjudicar al resto de los elementos del plan de estudios que se requieran mantener. Por

ende, revisar los componentes curriculares en conjunto y de manera integral<sup>37</sup> también demanda saber a qué se refiere cada uno de ellos y cómo se desglosan. Recapitulando, tener conocimiento sobre el tema curricular es vital para perfeccionar el plan, por lo que conlleva desarrollar una serie de competencias como profesional; para revalidar lo mencionado previamente, E3COM afirmó que la revisión curricular implica:

¡Uy! pues implica muchas cosas, por ejemplo, implicaba recursos, [...] por ejemplo, ver cómo estaba funcionando el perfil de egreso con las asignaturas, o ver si el plan de estudios era actual y las asignaturas coincidían con las plataformas, etcétera ¿no?, ver, revisar, objetivos de un plan de estudios, entonces demandaba conocer, conocer cómo se redactan los objetivos, cuál era la forma correcta de redactarlos, implicaba conocer [...] cómo se sacaban los créditos, cómo era ese cálculo y pues obviamente tener la idea de por qué ¿no? por qué se calculaban así; conocer estrategias didácticas, conocer este... pues ver todo, ver de manera integral cómo se estaba desarrollando el plan de asignatura y cómo se estaba desarrollando con el resto. (E3COM)

Cabe mencionar que la respuesta inicial de los entrevistados a la pregunta sobre las implicaciones que permean esta labor, fue dar un prolijo suspiro; después, resumieron, según su experiencia, lo que implica revisar planes de estudio. Si bien se expresa que esta tarea implica “muchas cosas” y solo se mencionan algunas, aquella primera reacción se interpreta como una forma no verbal de anticipar la vastedad del tema y de reparar en la necesidad de sintetizar la información para fines prácticos de la entrevista.

En resumen, los entrevistados informaron la amplitud de elementos medulares que se requieren durante el proceso, aunque la mayoría no los enumeró puntualmente; fueron pocos quienes profundizaron al respecto y brindaron ejemplificaciones. No obstante, se pueden rescatar ciertas cuestiones en común, como el arduo trabajo, la colaboración grupal, el diálogo para consensuar, el dominio de conocimientos teóricos y prácticos, la multiplicidad de recursos, la capacidad prospectiva, y más.

---

<sup>37</sup> La revisión integral permite hacer el proceso con mayor profundidad, pues pretende la coherencia entre todos los aspectos que conforman el plan de estudios.

### 2.3 La asesoría como un acompañamiento necesario

Como se ha discurrido, los docentes al mando de la implementación de un plan de estudios, son actores imprescindibles en cualquiera de las etapas del proceso curricular, ya que son quienes conocen directamente a los estudiantes en formación y tienen conocimientos específicos sobre el campo a desarrollar en el currículo y sobre el espacio físico en el que se implementa (todos ellos, aspectos preliminares a considerar al diseñar una propuesta). Puede afirmarse, entonces, que son ellos los más idóneos y más capacitados para el diseño de una propuesta —sea creación, sea modificación o sea actualización—; sin embargo, la estructuración de un plan de estudios reclama, además, saberes técnicos propios de la pedagogía, por ello, existen organismos revisores, asesores y evaluadores que se encargan de brindar acompañamiento a los proponentes con objeto de apoyarlos en estos aspectos y, así, conseguir la aprobación de su propuesta.

Pues bien, la asesoría curricular representa una consulta pedagógica para los proponentes, donde se les brinda apoyo en áreas estratégicas del plan de estudios para sustentarlo desde la teoría curricular, además, se les sugieren tácticas viables para encauzar la formación de los estudiantes a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje; todo ello con afán de cubrir los objetivos establecidos. Sobre la base, Guevara Cárdenas y Guzmán Aguilar aseveran:

El currículo en una institución educativa es un proceso dinámico que requiere del conocimiento de la teoría curricular que lo sustenta y de la práctica a la que está orientado, requiere de acompañamiento y asesoría en todo el proceso, desde la planeación hasta la implementación; así, la práctica dará elementos para construir y reconstruir teoría, que a su vez le dará significado y legitimación. (2013, p. 115)

El acompañamiento que otorgan las instancias asesoras es fundamental para desarrollar un esquema curricular, puesto que está a cargo de profesionales avezados en el tema: conocen los requisitos para la aprobación y la manera de estructurarlos. De igual modo, los consultores tienen los conocimientos y las habilidades necesarias para darle forma al contenido del plan de estudios, es decir que mientras los proponentes dominan el *qué se*

*debe enseñar*, los asesores, el *cómo debe enseñarse*; incluso, conducen la propuesta con miras a que el gremio al que va dirigido se inserte de la manera esperada al campo laboral.

A fin de esclarecer las cualidades precisas para fungir como asesor curricular, se les consultó a los profesionales dedicados a tal labor sobre los conocimientos primarios para asesorar un proyecto de modificación, de actualización o de creación,<sup>38</sup> a lo que respondieron que es inexcusable conocer y entender la normatividad, la teoría curricular, además de otros elementos que se presentan a continuación:

Lo primero que hay que hacer es conocer ambas legislaciones, la universitaria y la federal. Lo segundo, conocer las fases del diseño curricular, la teoría acerca [...] [de éste], saber lo que se planteaba, [por ejemplo,] en los años sesenta, Hilda Taba, más hacia los ochenta, Stenhouse, pero [también], hoy en día, saber quiénes son los que están hablando del currículo y saber cuáles son las tendencias; [en síntesis], hay que mantenerse actualizado con la literatura acerca de ese tema. Y [...] [lo tercero], la práctica definitivamente, porque podrás leer mucho, saberte la legislación, pero, si no lo vives en el día a día, no resulta tan fácil. (EICOJ)

Como se repara, EICOJ destacó tres puntos: la comprensión de la legislación, el dominio de la teoría y la experiencia adquirida con la práctica. En cuanto al primero, la asimilación de lo que instaura la normatividad, tanto universitaria como federal,<sup>39</sup> es concluyente para encaminar un proyecto hacia su aprobación final; respecto al segundo punto, el manejo diestro de la teoría y la actualización persistente en el tema, representa un factor clave para poder asesorar según el contexto; y concerniente al último punto, EICOJ hace énfasis en la necesidad de conocer la práctica y por lo tanto haberla vivido *día a día*, esta expresión puede resultar un tanto ambigua, ya que nos lleva a preguntarnos ¿Desde dónde se vive el día a día?, es decir, la práctica resulta ser una actividad particular que cada individuo vive y experimenta de diversa manera de acuerdo a su situación particular. No obstante entendamos que la utilidad de la experiencia germinada en la práctica, es el *quid* porque su

---

<sup>38</sup> Un profesional dedicado a asesorar esta clase de proyectos curriculares debe contar con ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan llevar a cabo el proceso de la manera más idónea y objetiva para lograr la aprobación de una propuesta.

<sup>39</sup> Si bien la UNAM es una entidad autónoma que se rige bajo sus propias legislaciones, también debe responder al reglamento federal (el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública), debido a que la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la institución que expide las cédulas profesionales a nivel nacional. Entonces, es importante que la creación curricular se nutra de ambos lineamientos.

singularidad agrega saberes basados en la realidad inmediata, forja con otras habilidades que la simple formación académica no brinda y aporta experiencias necesarias para desempeñarse mejor y, en el caso de los procesos curriculares, permite guiar a los proponentes con base en lo que —ellos como asesores— han vivido anteriormente.

Por todo ello, considero que, sin los elementos referidos, los asesores y, por ende, los proponentes pisarían un campo minado al elaborar un plan de estudios, debido a la especificidad que requiere su desarrollo.

Como se ha venido reiterando, involucrarse en los procesos curriculares demanda habilidades comunicativas y colaborativas, por tanto, el brindar asesoría, también; en relación con ello, Calvo Cruz y coautores aseveran que:

[...] quien asesora debe poseer habilidad para la comunicación y el trabajo en equipo, además de poseer destrezas de investigación y una actitud de permanente actualización no sólo de lo curricular sino de las actuales tendencias sociales, económicas y políticas del contexto en que se enmarca la acción educativa universitaria en lo nacional y en lo mundial. (s.f., p. 6)

En otras palabras, ser asesor exora comunicación, pues se instruye y se concilia mediante el diálogo; y trabajar en equipo, toda vez que se acompaña al proponente para conseguir un objetivo en común. Además, —como lo refiere la cita y en sintonía con lo referido por E1COJ, específicamente el segundo elemento que propone en la página anterior— se requiere el interés para investigar sobre el tema y el contexto a fin de mantenerse actualizado.

A lo anterior, E3COM, agregó además la importancia de la investigación en cuanto al requerimiento de elaborar diagnósticos contextuales para obtener información específica para desarrollar una propuesta con el debido fundamento, además de reiterar que esta labor no es un trabajo que lleve a cabo una sola persona, sino que es un trabajo colectivo:

[Conocer] la legislación universitaria [y] todas las legislaciones que versan en torno al diseño de planes y programas [...], saber de investigación, sobre todo para hacer el diagnóstico, [y] hay que saber trabajar en equipo porque es [...] un trabajo interdisciplinario y multidisciplinario también.

Sintetizando, los procesos que giran en torno al plan de estudios son quehaceres inter y multidisciplinarios: la intervención de profesionales de diversas disciplinas suscita la

conjunción de varias perspectivas durante la elaboración curricular, convirtiendo, a su vez, en un deber el considerar las múltiples perspectivas para armonizar lo teórico con lo práctico y para cohesionar los elementos (las necesidades de los empleadores, los materiales y recursos, el presupuesto, las habilidades y los conocimientos requeridos, etcétera) y, así, construir una propuesta precisa, objetiva y realizable.

A la vez, E4COR, sobre esta cuestión, facilitó una serie de elementos igual de valiosos para el asesoramiento de creaciones, de actualizaciones o de modificaciones curriculares:

Es necesario saber el contexto en el que se desarrolla el plan de estudios: el nivel —es decir, si es un plan de licenciatura, maestría, doctorado o alguna especialización— [y] la historia del objeto —cuándo nació, si ha estado sujeto a cambios, cuántos y la naturaleza de esos cambios—. [Aparte,] se necesita conocer la entidad —tiempos y ambientes dentro de ésta—, además, conocer y aprender del campo disciplinario —[...] si se llega únicamente con la pedagogía, estamos perdidos porque hay que saber cómo hablar y cómo dirigirse a las personas con las que se va a trabajar en el tema disciplinario específico—; [...] [incluso,] conocer el trabajo en grupo —usos y costumbres del lugar y las herramientas que manejan o con las que cuentan, además de buscar otras posibles—. Y algo muy importante que se debe conocer es [...] la parte jurídica, no sólo universitaria sino local; la interacción con docentes y estudiantes es [también] un aspecto que no se puede dejar de lado [...]

En concreto, E4COR habla de aproximarse al objeto en cuestión desde todas sus aristas, lo que implica conocer el campo disciplinario de cada propuesta a asesorar, empero, para un revisor, como para cualquier persona, resulta inasequible aprender y manejar con destreza conocimientos de todas las disciplinas de todos los planes de estudio. Por el contrario, conocer el contexto en el que se implementa o será implementada la propuesta sí es un factor hacedero e ineludible, ya que el currículo debe adaptarse a las necesidades propias de la sociedad y, particularmente, a las condiciones institucionales, a la comunidad de estudiantes y a los recursos con los que se cuenta, para delimitar la propuesta; es importante, en este sentido, que profesionales que conocen a profundidad el contexto participen informando a los asesores las necesidades que se tienen en el campo.

Puesto así, asesorar un plan que busca su actualización o su modificación requiere de otros elementos propios del plan de estudios, tales como conocer el historial de reformas del plan, cuáles han sido los cambios y por qué éstos fueron realizados, y la razón por la que se modificará nuevamente. En este mismo orden de ideas, E2COA indicó que para asesorar un proyecto de modificación, además de los motivos, urge saber “[...] de qué es exactamente [tal modificación], hacia qué materia o materias va enfocada, los años de antigüedad, la fecha de la última modificación, los responsables a cargo, entre otras cosas [...]”]; es decir, un asesor curricular debe tener los datos necesarios sobre el plan de estudios en cuestión. Mientras que E5COE sumó que:

Se necesita tener como una visión integral de todo el plan: de cuáles son sus objetivos, sus perfiles, incluso sus asignaturas, su mapa curricular; a qué le están dando prioridad; qué paradigma es relevante con el área de conocimiento, por ejemplo. Entonces, para empezar un proceso necesitas conocer esto [y] necesitas conocer la problemática a la que están atendiendo [...]. [A su vez,] vemos qué es lo que ofrecen los proponentes, cotejamos con la situación social, [...] qué cambios [se] podrían hacer y, [...] así, más o menos, con esos referentes ya podemos comenzar a modificar el plan.

Por otro lado, también es relevante destacar y analizar la opinión de los proponentes en torno a las aptitudes que debe tener el asesor curricular para orientarlos en sus proyectos. Pues bien, algunos consideran que la experiencia surgida de la práctica es sustancial, así como lo es la consciencia de los cambios que enfrenta la realidad —desde lo social hasta lo cultural y lo tecnológico— con la finalidad de trabajar la propuesta previendo el futuro. A saber, E8FAM reseñó:

Para asesorar un proyecto de modificación primero hay que haber diseñado un plan de estudios, eso es muy necesario [porque] si se pretende hacerlo solamente desde la teoría, es muy difícil; a mí me pasó, te lo digo por experiencia.

[Ahora bien,] nosotros, en la Secretaría de Educación Pública, de algún modo, dábamos asesoramiento a las instituciones de educación superior y les aconsejábamos, les decíamos desde la perspectiva didáctica: “Hagan [esto], muévanle allá, cámbiale aquí”, pero, quien no ha diseñado un plan de

estudios [...] [o] no se ha enfrentado a los procesos de todo orden —desde lo institucional hasta lo personal que implica ese diseño— difícilmente puede acompañar o aconsejar a un grupo de inexpertos que están pensando hacer algún tipo de propuesta.

En breve, haber colaborado desde la postura de quien diseña es provechoso cuando se guía un proyecto, pues esa praxis coadyuva al entendimiento entre el asesor y el asesorado para, así, consumir el proyecto; en conclusión, tanto el conocimiento teórico como el práctico son el fundamento para asesorar una reforma. Luego, E8FAM adhirió que:

Tener la capacidad de proyectar mínimo diez años la utilidad de esos conocimientos [...] y, ahí, se tiene que ser muy astuto, ser visionario para poder decir: “Esto nos va a servir, pero nos va a servir hasta aquí porque, en diez años, ya vamos a estar hablando de otra cosa”; entonces, los contenidos de ese plan tienen que considerar eso [...]. [También] creo que lo [...] importante es estar [...] a la expectativa de la realidad social [y] nacional, de cómo se van moviendo los grupos [y] cómo se van organizando, de cómo van surgiendo nuevos campos de conocimiento sin que los veamos.

Es evidente que el avance social es una circunstancia manifiesta y reiterada por los entrevistados; ello revela la trascendencia de considerarla durante el diseño curricular para vincular el plan de estudios con las necesidades sociales específicas a partir de los profesionistas que egresan con las bases del plan. Así pues, los asesores curriculares deben gozar de una visión prospectiva que evite la caducidad precoz de las nuevas propuestas y que los planes de estudio no dejen de solventar las demandas sociales en corto tiempo. Aunado a lo precedente, E7FAI comentó:

Aquí, [...] lo principal es el perfil de egreso, o sea, qué características queremos que nuestros egresados tengan [...] para resolver determinados problemas que enfrenta nuestra sociedad; entonces, tenemos que identificar ese tipo de problemas y después determinar las características de nuestros egresados para poder atacar o solucionar esos problemas. A partir de eso, empieza todo lo demás porque —si no sabemos qué necesidades [...] solucionar ni [...] qué perfil del egresado necesitamos para [ello]— cómo

vamos a trabajar con un plan de estudios; todo tiene que desembocar en un perfil del egresado que va a satisfacer necesidades muy específicas.

Entonces, se confirma que un plan de estudios modela a los estudiantes según el perfil definido, el cual deberá cubrirse al finalizar la formación académica y habrá de otorgarle al egresado determinados conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que en conjunto ayudan a resolver una problemática social concreta. Siguiendo esta lógica, las modificaciones, las actualizaciones o las creaciones curriculares deben responder a una demanda vigente y, para esto, es indispensable que los asesores estén informados sobre los hechos actuales y todo lo relativo al plan de estudios que se pretende asesorar.

La asesoría curricular, en la educación superior, posee características propias dirigidas a gestar cambios orientados en algún aspecto de toma de decisiones curriculares. En este sentido, se deben tener claras las dimensiones del proceso académico del área específica, en la que se brinde el asesoramiento, situación que implica un aprendizaje permanente, provocado mediante la lectura, análisis del contexto contenido y el acercamiento a la práctica con especialistas. (Guevara y Guzmán, 2013, p. 110)

Como se ha corroborado, son diversos los elementos que debe conocer un profesional para brindar asesoría a una propuesta de un plan de estudios, su labor es de suma importancia porque incide directamente en la formación del alumnado; de ello proviene la necesidad de recibir acompañamiento durante el proceso y como proponente no se debe tener reparo en solicitar apoyo técnico-pedagógico. Respecto a esto, los proponentes expresaron la importancia de contar con asesoría curricular, enseguida el testimonio de E8FAM:

Es necesario que quien plantee o la institución que requiera hacer un plan de estudios recurra a los especialistas en educación porque sí hay una mirada diferente. [Por ejemplo,] el matemático puede decir cuál es el perfil del egresado de la Licenciatura en Matemáticas, pero poco se preocupa [...] por preguntarse: qué tipo de matemático necesitamos, [...] para qué sociedad, con qué finalidad, cuál es la función social del matemático en el país y a nivel global —es decir, el ejercicio del diseño implica mirarse en lo local, pero también en lo global—.

[Por lo anterior,] creo que sí se requiere de un humanista que se plantee las preguntas base: para qué tipo de sociedad, en qué tipo de procesos, [a] qué tipo de personas [...] va dirigido ese plan, qué pretendes formar, cuál es la visión, para qué economía, cuál es el orden político en el que se va a inscribir ese plan de estudios, cómo está funcionando la sociedad en el momento en que se va a plantear el plan de estudios.

Así que, puede pensarse que los especialistas disciplinarios tienen una mirada más concreta sobre el área del conocimiento que atiende el plan de estudios, inclusive, puede considerarse que son los doctos en la materia; sin embargo, como lo juzgó E8FAM, la visión humanista es ese agente que suscita que el saber se vuelva, de alguna manera, asequible para el estudiante, de tal forma que el profesional en el área curricular moldea y adecua ese conocimiento a partir de la realidad para lograr transmitirlo. Relacionado con lo discurrido, E6FAE opinó:

Considero fundamental la colaboración de profesionales en el tema porque nosotros no podemos [...] [asumir] que —[...] [por conocer] más o menos los contenidos temáticos de alguna asignatura o por nuestra formación académica y profesional— sabemos transmitir de manera transparente y [...] adecuada esos conocimientos; tiene su chiste, tanto poder impartir esos nuevos conocimientos, como ponerlos por escrito en un documento que sea suficientemente claro y que tenga los lineamientos que vamos a seguir [...] todos los profesores que impartimos esas asignaturas.

La función, en ese sentido, que van a [tener] los pedagogos que nos ayuden dentro de las instancias de la UNAM va a ser fundamental porque, muchas veces, salen cosas que nosotros mismos [...] no conocemos porque nuestra formación es completamente distinta. Entonces, nosotros lo que haremos será proponer los contenidos [...] [y ellos nos ayudarán con] la forma [de cómo] eso se plasma en documentos y a transmitir esos conocimientos a los alumnos de manera mucho más adecuada [porque] tiene que ver con [lo que ellos] han estudiado.

Por todo, es tajante la necesidad de recibir apoyo mediante asesorías otorgadas por profesionales que comúnmente son pedagogos, pues ellos ven el plan de estudios desde la

perspectiva didáctica y técnica; así que al aportar sus conocimientos logran que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean eficaces y que de ellos emerjan los resultados que la sociedad requiere.

En virtud de lo anterior, hay distintas entidades que ofrecen este tipo de consultas, en el caso de la UNAM —además de las áreas especializadas en ello y constituidas al interior de las facultades y escuelas—, como ya se indicó, existe la CUAIEED, una dependencia de la Universidad enfocada en auxiliar a los proponentes de planes de estudio mediante asesorías<sup>40</sup>; aunque, como lo manifestó E4COR:

Lamentablemente, la CUAIEED no aparece como parte del proceso en el Reglamento General, [por ello,] las entidades no están obligadas a enviarle sus diseños; sin embargo, es importante que lo hagan. [...] [De este modo, la] gran tarea [de] la CUAIEED [es] convencer y demostrar que su asesoría es una ayuda efectiva.

A todo esto, considero que los proyectos curriculares verdaderamente urgen de la orientación de personal experto en el ámbito pedagógico, por ello, es significativo el trabajo hecho por la CUAIEED referente a las asesorías y respecto a demostrar la necesidad de acudir a ella en busca de asesoramiento curricular. Además, la labor conjunta entre proponentes y asesores es vital, pues los conocimientos de ambos se complementan para configurar el esquema curricular.

Hasta este punto, cabe mencionar que dentro de algunas facultades existen áreas especializadas en la planeación y en el diseño curricular, ahí se desempeñan especialistas en el ámbito quienes también tienen conocimiento sobre la labor de la CUAIEED. No obstante, en algunos casos sólo la conocen superficialmente, en otros, saben de ella a profundidad porque han tenido experiencias diversas al acudir a esta dependencia; por ejemplo, E6FAE tiene una idea vaga sobre lo que la Coordinación realiza, empero, lo que sabe al respecto no es erróneo, véase:

No tengo muchas referencias en torno a ello, o sea, sabemos que, [...] una vez que nosotros ya tenemos una propuesta consolidada, seguramente tendremos que platicar con ellos para ver en qué sentido se hará la revisión. Lo que

---

<sup>40</sup> Por cierto, la Coordinación es relativamente nueva dentro de la UNAM, y aunque ha conseguido una buena reputación pese a no estar oficialmente implicada en el proceso de aprobación de un plan de estudios, la normativa universitaria vigente no obliga a las entidades a acudir a dicha coordinación.

tengo entendido es que no analiza cosas de fondo, sino, más bien, de la forma de presentación; pero, [...] tendría que buscar un poco más de información para dar una respuesta más adecuada.

Pues bien, este desconocimiento que existe alrededor de la Coordinación se debe a múltiples factores, como la falta de información, de interés, de difusión e incluso, la resistencia a solicitar ayuda, entre otros; en este caso, el desconocimiento se debe a que el plan que se pretende modificar, no se ha consolidado como una propuesta, sino que aún está en términos de discusión entre las áreas académicas y, por ello, todavía no es presentado ante la CUAIEED, aunque E6FAE sabe que, en algún momento, se solicitará la asesoría de esta coordinación, pues más tarde completó:

[...] la primera instancia que aprueba una modificación de plan de estudios es el Consejo Técnico, como sucede en cualquier otra facultad; [después de esto] se va, [...] si mal no recuerdo, a la CUAIEED, [la cual] nos hace algunas sugerencias de modificación en el sentido [técnico]. Algunos pedagogos, por ejemplo, nos ayudan a redactar mejor [...], no modificando [los] contenidos temáticos, sino, más bien, la estructura [...] [de la] propuesta; con “estructura” me refiero a la [...] [cuestión] formal, no de contenido.

Por lo anterior, es evidente que un profesional en pedagogía, en tanto experto en su ámbito, no podrá sugerir modificaciones del contenido temático, a menos que también conozca sobre la disciplina en la que se inscribe el plan de estudios; ante esta situación, la CUAIEED está integrada por profesionales que tienen cierta experiencia en cada una de las áreas de conocimiento de la Universidad con el propósito de orientar exigua, pero integralmente, a los proponentes sobre el diseño del plan de estudios. Ante ello, es oportuno aclarar que los Consejos Académicos de Área, al componerse de profesionales avezados en el campo disciplinario, tienen la decisión terminante en cuanto a una modificación, implantación y adecuaciones menores, específicamente deciden en torno al establecimiento y la revisión del contenido temático de un plan de estudios.

Ahora bien, E8FAM, según su experiencia de haber trabajado varios proyectos junto con asesores de la CUAIEED, dio su opinión acerca de ésta:

Afortunadamente, tenemos personas muy expertas y bien preparadas en las áreas estratégicas que tienen que ver con diseño y evaluación del currículum

en la UNAM —[...] desde la CUAIEED, atravesando por la Subdirección de planes y programas, [por] la Dirección de Evaluación Educativa<sup>41</sup> y por otras que están asociadas, la misma DGAE<sup>42</sup>, etcétera— hay personas muy competentes, muy preparadas, muy expertas, con [...] años de experiencia, la mayoría de ellos son pedagogos que han diseñado estos procesos en función de la teoría curricular formal; entonces, hay coherencia en ese sentido.

De esta manera, la CUAIEED va labrando su prestigio, a partir de la forma como trabaja y atiende a los proponentes, de la profesionalidad reflejada en el producto final y de la aprobación lograda de los planes de estudios que asesora; de hecho, el cumplimiento de estos factores ayudará a que más entidades acudan a ella al momento de realizar algún proceso curricular. A propósito, es importante aclarar que este reconocimiento no es generalizable, si bien, no hubo perspectiva de los profesionales entrevistados que fuera desfavorable acerca del trabajo efectuado por la CUAIEED; no obstante, si se diera el caso, serían opiniones aceptables e incontrovertibles, toda vez que cada persona juzga a partir de la experiencia que ha tenido.

A partir de todo lo descrito, se puede confirmar que las asesorías son necesarias, pues un acompañamiento pedagógico aporta la visión que los planes de estudio requieren para ser objetivos y realizables y, así, poder lograr óptimamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto es, la adecuada estructuración de un currículo fomenta que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para desempeñarse en el campo laboral y, mediante su práctica profesional, atender las problemáticas sociales que les competen.

A manera de recapitulación: los planes de estudio precisan de reformas (modificaciones o actualizaciones) que los adecuen al contexto social y, con ello, se eduquen profesionales que cristalicen el perfil que el campo laboral demanda; para conseguir esta meta, es imprescindible consumir evaluaciones y revisiones periódicas, las cuales descubran los elementos que urge afinar. A su vez, estos procesos valorativos demandan una serie de acciones por parte de los involucrados, entre ellas la más significativa es el trabajo colaborativo, pues obtener un informe de revisión completo y objetivo solicita que todo el personal involucrado en el plan de estudios —desde el

---

<sup>41</sup> La Subdirección de planes y programas y la Dirección de Evaluación Educativa, mencionadas por E8FAM son áreas de especialización dentro de la CUAIEED.

<sup>42</sup> Esto es, la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM.

diseñador hasta el profesor— se comprometa con el proceso y aporte sus experiencias originadas de su práctica profesional.

Ahora bien, para llevar a cabo un proceso de revisión se establecen criterios acordados entre las instancias asesoras o dentro de los grupos que realizan esta labor; dicha pauta guía el proceso valorativo. Sin ir más lejos, el objetivo que se pretende alcanzar durante una revisión determina tanto el tipo de criterios como la diversificación de las acciones e implicaciones que los profesionales deben realizar.

Finalmente, en cuanto a los asesores, es indispensable brindar acompañamiento a quienes busquen diseñar una propuesta curricular, pero no tengan la formación pedagógica que les permita relacionar la teoría con la práctica para efectuar los procesos de enseñanza–aprendizaje de manera efectiva y, así, formar estudiantes eficientes en su campo.

### CAPÍTULO 3

#### SENTIDO DE APROPIACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

“Toda experiencia de crisis, de ruptura con las condiciones habituales conocidas, tiene un significado de formación.”

Bernard Honoré

Para dar inicio a este último capítulo, es válido declarar que cada profesional se apropia de su práctica una vez que le atribuye una significación personal, por lo tanto, un profesionista se identifica con su práctica por la trayectoria que va construyendo, es decir que en su recorrido va adquiriendo experiencias forjadoras de las significaciones que le asigna a determinadas cuestiones, en este caso, a la práctica profesional; en palabras de Camarena Ocampo: “[...] hablar de vivencias [...] [refiere] a todas aquellas situaciones que influyen o marcan la apropiación del significado, el cual tiene su relación dentro del proceso biográfico de constitución e identidad de los sujetos” (2002, p. 13). Es decir, lo acontecido en la vida de un sujeto interviene en la manera de concebir determinado objeto.

En el mismo orden de ideas, a lo largo de los capítulos anteriores, se hicieron presentes la forma en la que los sujetos piensan la práctica profesional y la razón de ejercerla de determinada manera, así como aquellos elementos que intervinieron en su decisión al inclinarse por el ámbito curricular; ahora bien, todos estos elementos —y lo referido acerca de la trayectoria— intervienen para la formulación del significado que los profesionales le atribuyen a su propia práctica, lo que influye en la identificación que tienen o no con ella; es esto último lo que se trata en el presente capítulo.

Para fines de este trabajo, considero “significación” como el atributo connotativo que el sujeto concede a una acción desde su experiencia: en la realidad cotidiana algo se vuelve significativo sólo al atribuirle una agrupación de signos<sup>43</sup>; por tanto, en el ámbito profesional, el sujeto se apropia de la práctica únicamente cuando le imputa un

---

<sup>43</sup> En relación al contexto, entiendo “signo”, como aquellos referentes experimentales que el sujeto tiene para relacionarse con determinada acción u objeto y volverlo significativo, atribuyéndole así un sentido. Para profundizar en el término, véase Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu.

significado,<sup>44</sup> es decir, en la medida en la que el sujeto se apropia y adopta significativamente su práctica profesional va identificándose con ella como parte de su ser social y personal. Es importante hacer énfasis en esto último pues al significar una práctica se da sentido a la misma, esto implica contar con una estructura de experiencias personales respecto a ella; de modo que en este apartado se pretende destacar el sentido que los sujetos han atribuido a su labor profesional.

Ahora bien, las prácticas representan aquí aquellas experiencias significativas de los sujetos, representan aquel reflejo con el que el profesional se identifica, en palabras de Camarena Ocampo:

[...] las prácticas son un medio de expresión y transferencia, donde los sujetos desplazan los sentidos de búsqueda que constituyen la posibilidad estructurante del reencuentro con el significante que dé plenitud dentro del orden simbólico.

Concebir las prácticas que realizan los sujetos sólo como una expresión con respecto al mundo exterior que les rodea, es perder de vista los motivos intrínsecos que se juegan dentro de éstas y que son parte instituyente de los entramados de búsqueda del significante de plenitud de identidad.

(2002. pp. 18 – 19)

Entendiendo, entonces, las prácticas de los sujetos como ese entramado de experiencias y significados, y luego de conocer aquellos motivos intrínsecos que llevaron a los profesionales a desempeñar su labor, en primer lugar, en el capítulo se expone en cuál proceso curricular —sea en el diseño, sea en la evaluación— se han desempeñado más los entrevistados para, en virtud de ello, conocer cómo consideran que ha sido su desempeño en determinada acción. Posteriormente, se busca detectar las implicaciones que demanda en los sujetos efectuar procesos de evaluación y se analiza el desempeño que han conseguido al experimentarlos. Finalmente, se presenta si los entrevistados se perciben a sí mismos o no como evaluadores curriculares.

---

<sup>44</sup> Peter Berger y Thromas Luckmann, en el primer capítulo de su texto *La construcción social de la realidad*, describen “significación” como una producción de signos que las personas vamos creando para identificar determinado objeto; en este sentido, las significaciones son de carácter subjetivo, ya que cada individuo atribuye un signo distinto a la misma práctica u objeto, puesto que la experiencia es distinta e incluso cambiante y reconstruible (1968, pp. 50 - 53).

### 3.1 El desempeño profesional en los procesos curriculares

El desempeño profesional se da a partir de la práctica y de la constancia, pues se obtiene cada vez mayor experiencia, a la par que beneficio y satisfacción; aunque también existe la posibilidad de experimentar vivencias que atribuyan una significación negativa a la práctica profesional, así como lo plantea Ralph Tyler: “[...] quien ha tenido experiencias satisfactorias en un determinado aspecto de su vida adoptará una actitud favorable ante cierta faceta o contenido de esta experiencia, mientras que, si el efecto resultó desfavorable, la actitud podrá llegar a ser antagónica” (1973, p. 78). Aquí se argumenta lo antes mencionado, efectuar una acción de determinada manera tiene una relación estrecha con las experiencias biográficas, pues la actitud que asume cada profesional al ejercerla se debe a esas significaciones que le da a la misma.

Pues bien, a partir del desempeño constante, el profesional da a su práctica una connotación específica, le atribuye una significación ligada a la valoración construida desde sus experiencias<sup>45</sup>; de esta manera, logra una identificación<sup>46</sup> personal con su labor profesional. A todo esto, Camarena Ocampo explica que: “Analizar el proceso de vivencias de un significado [...] nos ubica en un debate sobre la valoración y el reconocimiento de la práctica cotidiana, de los actores como procesos que encierran estructuras de significación” (2002, p. 14). Entonces, las experiencias que los sujetos viven como parte de su práctica laboral cotidiana forman la base que determina su actuar profesional.

Sobre lo anterior, se buscó comprender cuál es la significación que los entrevistados le dan a su práctica y cómo valoran su labor profesional. Para ello, se comenzó por identificar dentro de cuál de los procesos curriculares se han desempeñado más para, posteriormente, revelar cómo ha sido su labor desarrollando procesos referentes a los

---

<sup>45</sup> Concerniente a la objetivación, Berger y Luckmann argumentan que: “El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado” (1968, p. 41). En este sentido la práctica representa ese lenguaje que los sujetos usan para objetivar las experiencias, aun cuando éstas carezcan de un significado propio, es por ello que la práctica es una representación de elementos intrínsecos de cada sujeto.

<sup>46</sup> Como se indicó en la introducción del capítulo, se refiere aquí “identificación” como una cuestión intrínseca y característica de los sujetos referente a la aprehensión de la práctica como parte de su ser profesional; esta apropiación se da a partir de los significados que el profesional atribuye a su labor con objeto de vincularse e identificarse con ella. Para profundizar en el concepto de identificación como una relación de valoración y reconocimiento de la práctica véase: Camarena Ocampo, E. (2002). Introducción. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica en el colegio de pedagogía.*

planes de estudio. A propósito de los argumentos de los entrevistados respecto al desempeño<sup>47</sup> y la identificación que tienen con su práctica profesional, se exponen las respuestas en dos grupos: por un lado, en el grupo “A” se encuentran los profesionales dedicados al asesoramiento curricular como parte de la CUAIEED y, por el otro lado, en el grupo “B” se concentran los profesionales que fungen como proponentes de los planes de estudio.<sup>48</sup> A partir de esta división, se comprende que el grupo “A” haya expresado que su desempeño se ha enfocado en la revisión y en el diseño.<sup>49</sup>

En primer lugar, E5COE informó: “[...] he trabajado ya en muchos proyectos de revisión de planes de estudio desde su creación y de los que se van a modificar”. En concreto, E5COE ha efectuado la revisión de varios proyectos y asintió que su mayor desempeño en el tema curricular se ha dado en procesos de revisión, mismo que mencionó ha sido muy bueno y evolutivo, refiriéndose a su labor incipiente en el campo laboral en contraste con la forma en la que actualmente realiza ese mismo trabajo; además, dijo que logró notar una mejora en su práctica con base en las experiencias que su propia labor le ha brindado y que, de esta forma, ha construido una visión diferente sobre la misma. A continuación, E5COE continúa diciendo:

Considero que [mi desempeño ha sido] bastante bueno, pero he ido evolucionando; creo que todos los que estamos de revisores hemos [...] [cambiado] nuestras perspectivas. Me ha tocado revisar muchos proyectos, al principio me ponía más nervioso y revisaba que cubrieran los puntos [de una lista de cotejo], ahora reviso que haya coherencia en la conexión de los puntos, [...] de una manera mucho más integral: hacia dónde apuntan, cuáles son las tendencias; ahora ya lo veo de otra manera que, al principio, lo

---

<sup>47</sup> El “desempeño”, para propósitos de este trabajo, se entiende como el acto de desenvolver una tarea o realizar alguna actividad; además, el término implica una concentración de elementos que el sujeto ha obtenido en su trayectoria profesional, es decir, el rendimiento, las habilidades, los logros, etcétera, que el profesional desarrolló al ejercer determinada acción.

<sup>48</sup> Los entrevistados respondieron a la pregunta basándose en su experiencia dentro del ámbito curricular, y no, únicamente en la tarea que asumen según el puesto que ejercen actualmente; es decir, durante su trayectoria profesional han adquirido experiencias significativas que les permiten decidir con cuál proceso curricular se identifican más y los llevan a interpretar su propia práctica para definirse diestro en determinado proceso.

<sup>49</sup> Los procesos curriculares que trata esta investigación ya se han definido en los capítulos anteriores; sin embargo, debe remarcar que todos los procesos se encuentran interrelacionados en la configuración de un plan de estudios. Es decir, no se puede hacer un diseño curricular sin una evaluación diagnóstica sobre la pertinencia de la propia disciplina, y la revisión es esa etapa que se asegura de la congruencia estructural del plan.

disfruto mucho más y voy haciendo relaciones [...] [durante el proceso] de la revisión.

A saber, con el paso del tiempo se descubren nuevas formas de realizar la misma práctica profesional y también cambian las perspectivas<sup>50</sup> que se tienen al respecto; bajo esta lógica, E5COE comparó la forma como revisaba los planes de estudio antes con cómo la efectuaba recientemente y concluyó que su práctica actual era más completa y detallada, pues ya no sólo escudriñaba que un plan cumpliera o no con ciertos criterios, sino que reflexionaba al respecto.

Por lo tanto, E5COE —según el tiempo de práctica de su labor— calificó su desempeño como “bastante bueno”, no obstante, es forzoso recordar que las valoraciones “bueno” o “malo” son subjetivas porque el reconocimiento de nuestro trabajo profesional depende de la experiencia propia y de los comentarios negativos o positivos que recibimos de otras personas sobre aquél.<sup>51</sup>

Por su parte, E3COM también expresó que su desempeño profesional se ha inclinado a las revisiones, pues durante su labor no se le solicitó ejecutar procesos de evaluación, a saber: “Creo que en el [proceso] de revisión porque en el de evaluación me faltarían más elementos para evaluarlo porque [...] no tenía indicadores, criterios de medición, no tenía forma de redactar un informe, o al menos no me lo solicitaban”. Sin embargo, después, E3COM valoró su desempeño en el proceso de revisión —el primer puesto que ocupó tras su formación académica— como:

---

<sup>50</sup> Las perspectivas sobre la forma de llevar a cabo una práctica cambian constantemente con el paso del tiempo, pues la sensibilidad se agudiza haciendo que se localicen elementos que al inicio de la práctica profesional no se notaron. Sobre el tema Berger y Luckmann asienten:

También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi “aquí” es su “allí”. Mi “ahora” no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. (1968, p. 39)

Por tanto, las perspectivas son formas distintas de ver, de entender y de significar algo, ora una acción, ora un objeto, ora una persona, ora un lugar, entre otros. No obstante, el que exista esta disimilitud permite nutrir las propias perspectivas, así como ser capaces de respetarlas aun sin estar de acuerdo.

<sup>51</sup> Formular una valoración sobre uno mismo requiere de hacer una reflexión de la propia práctica, “Más aún, esa reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre el *otro*. Es típicamente una respuesta de “espejo” a las actitudes del otro” (Berger y Luckmann, 1968, pp. 45-46). Es decir, la valoración de uno mismo no depende del todo de nuestra perspectiva, sino de la mirada del otro, es decir, el reconocimiento de nuestro trabajo profesional se debe a la experiencia que los otros hayan tenido sobre el trabajo que como profesionales realizamos, y a partir de esos comentarios u opiniones negativas o positivas se va obteniendo una valoración.

[...] considero que [mi desempeño] fue bueno, en algunas ocasiones se me iban detalles —[...] [en la revisión] hay que ser muy minuciosos con los detalles—, [...] aprendí muchísimo: cómo hacer un plan, un programa de asignatura; [...] [aunque] cometí errores, por ejemplo: omitir el cálculo de créditos o no tener idea de cómo funcionaba la taxonomía con la que se crean los objetivos ni tenía mucha idea de las estrategias, esos errorcillos.

En suma, E3COM refirió que ha trabajado más en el área de revisión y —si bien definió su primer contacto en éste como instructivo, por lo cual, mencionó, volvería a hacerlo— ofrece una valoración personal a su desempeño ya que confirmó que fue una práctica de aprendizaje y satisfacción. Ahora bien, con base en su testimonio y en las perspectivas de los entrevistados exhibidas en capítulos anteriores, puede inferirse que “revisión” es un término ambiguo en la práctica, pues roza con otras actividades que lo influyen; no obstante, los testimonios apuntaron implícitamente que revisar un plan de estudios es un proceso curricular necesario para actualizarlo respecto a las demandas sociales, pues con éste se inquieren los perfiles, los objetivos, los programas de asignatura, el mapa curricular, incluso, los estudios científicos y los diagnósticos de factibilidad y de pertinencia social.

Mientras tanto, E2COA afirmó brevemente: “[...] mi fuerte ha sido la planeación; pero de estos dos aspectos, la revisión de planes y programas de estudio”. Esto es, E2COA aclaró que tenía mayor injerencia en procesos de planeación y de revisión, y, en cuanto a las revisiones de planes de estudio, confesó que, pese a la brevedad:

Ha sido muy satisfactorio el hecho de que en mi trayectoria de trabajo he revisado varios planes de estudio. Entonces, ha sido un trabajo arduo ha sido un trabajo bien remunerado,[no en términos económicos, sino a que] como pedagogo, he desenvuelto todas mis funciones y lo que aprendí en la carrera, en el servicio y prácticas [profesionales]; [...] con todo eso me doy cuenta de todas las capacidades de un pedagogo y de los alcances que puede llegar a tener y de muchas cosas.

En este caso, a través de lo que E2COA comentó, puede notarse un sentido de identidad respecto a su profesión como pedagogo, pues en tal práctica se vierten los aprendizajes académicos adquiridos durante su formación. Sin embargo, recalcó que su desempeño se ha

dado más en el área de planeación curricular, destacando que su labor en tema de revisión ha sido exigua.

Así mismo, otra de las entrevistadas dice que su desempeño profesional ha ido más en procesos de diseño curricular en el cual lleva inmersa 30 años, sin embargo, desde hace poco más de dos años se encuentra laborando en esta Coordinación asesora dependiente de la UNAM, en la cual ha desempeñado también tareas de revisión.

Asimismo, E1COJ, quien actualmente trabaja en la CUAIEED, reveló que El diseño es [en] lo que me he enfocado. Aquí tengo dos años, dos años y medio, y es en donde he tenido más injerencia en la revisión de planes de estudio; pero [...], prácticamente, tengo treinta años dedicándome al diseño curricular.

A partir de lo precedente, E1COJ definió su ejercicio en el área del diseño curricular como:

Excelente, para mí, ha sido de mucho aprendizaje [...] porque haces diseño curricular, no solamente de [tu] licenciatura, sino en todas las áreas, y eso te lleva a conocer personas, [...] otras opiniones, otras vertientes acerca del conocimiento que tú tienes y saber cómo piensan los demás acerca de algo; [es decir,] te lleva a conocer más de lo que, propiamente, tú tienes como formación, [...] eso es lo que me gusta del diseño curricular.

En este caso, E1COJ describe su desempeño en el área del diseño curricular como excelente, argumentando su expresión con que ha adquirido aprendizajes a partir de conocer diversas perspectivas al momento de trabajar de manera conjunta con otros profesionales formados en otras áreas de conocimiento. No obstante, no tiene fundamento para constatar que su desempeño ha sido “excelente”, porque, como ya se planteó anteriormente, la valoración del trabajo de uno mismo no sólo se asigna de manera propia, sino que requiere además del reconocimiento otorgado por la mirada ajena.

Aunado al testimonio de E1COJ, como se ha reiterado, en el trabajo referente al área curricular participan actores profesionales de distintas áreas académicas; esta diversidad académica que se forma en los círculos de trabajo permite ampliar el conocimiento al confrontarse diferentes perspectivas y opiniones de cada uno de los profesionales participantes.

Por otro lado, también se interrogó a los profesionales del grupo B (proponentes de creaciones, de actualizaciones o de modificaciones de planes y programas de estudio) sobre el proceso en el que consideran que su desempeño ha sobresalido y la valoración que le dan a su práctica. En este sentido, E6FAE, quien trabaja en la coordinación de la Licenciatura en Economía, manifestó sobre su experiencia en los procesos referidos que ha sido nula, pues:

Más que nada he estado en la labor [...] —no [...] de proponer cosas para modificar específicamente alguna asignatura—, nosotros lo que hacemos es coordinar esos esfuerzos [de los profesores] para llevarlos a buen puerto; pero las propuestas son hechas por parte de los profesores de las áreas.

A todo esto, si bien los coordinadores de carrera también deben formar parte de las faenas que involucra el plan de estudios, E6FAE funge como coordinador dentro de los procesos curriculares,<sup>52</sup> pero este rol “externo” —por decirlo de alguna forma— propició que no se sintiera identificado con alguno de los procesos referidos y, por ende, que no considerara haber tenido un desempeño significativo, aunque sea mínimo, en las modificaciones hechas a un plan de estudios.

A su vez, a diferencia de E6FAE, E7FAI —quien ejerce también como coordinador de carrera— resolvió que:

Hasta ahora [me he desempeñado más] en el proceso de revisión, porque hasta apenas [en el Comité Académico] estamos en el proceso [de la evaluación de] [...] los planes 2016 [porque], apenas, nuestra primera generación está egresando; con estos planes fue que empecé a tener experiencia, antes de ello, nada, hasta ahora con los planes 2013-2014 [...]”.

Como se advierte, E7FAI se incorporó en el proceso de revisión del plan de estudios que le compete como coordinador, al concluir esa etapa y estar iniciando un proceso evaluativo, identifica un mayor desempeño en procesos de revisión. Cumpliendo las tareas que le

---

<sup>52</sup> Como se mencionó en el capítulo anterior, para E6FAE el fungir como coordinador implica concertar los esfuerzos de los profesores a la hora de proponer las modificaciones pertinentes al plan de estudios que les compete, para, así, dirigir y encauzar el proyecto de manera organizada.

Por otra parte, las respuestas de E6FAE permiten ver que su labor se centra en un proceso de corte administrativo-académico, por lo que no participa de manera activa en las discusiones que se hacen sobre los procesos curriculares dentro de la facultad en la que trabaja.

corresponden como coordinador, E7FAI ha estado más involucrado en los procesos curriculares que E6FAE.

Por otro lado, E8FAM —quien ocupa el puesto de evaluador curricular, por el cual le incumbe el diseño de propuestas de creación, de actualización y de modificación de los currículos impartidos en una entidad— mostró la dificultad que representa identificar en cuál de los procesos curriculares ha tenido mayor desempeño, a lo que opinó del tema curricular lo siguiente:

Es muy difícil porque es súper apasionante; lo que más me gusta del diseño curricular no es la parte metodológica, no es [...] pensar en el diseño de un objetivo, en la redacción de un objetivo, — como correctamente se dice, en la declaración de un objetivo— [o] de un perfil, no. Lo que me gusta realmente es el nivel de la negociación política, el gestionar el currículum, [...] a nivel de las esferas más altas de la UNAM ([...] Secretaría General, Direcciones Generales de Área<sup>53</sup>, DGAE, Desarrollo Institucional<sup>54</sup>) porque implica un arduo trabajo el convencer a autoridades universitarias, el dar a conocer a una comunidad [frente a estas esferas]; en este caso, [...] trabajo de la mano con la comunidad de músicos, [aunque no pertenezco a ésta,] y para poder trabajar con ellos yo tuve primero que conocerlos [y] comprenderlos.

Si bien E8FAM menciona que en general el tema curricular le parece muy apasionante y se muestra indecisa al momento de identificar en cuál de los procesos se ha desempeñado en mayor medida, termina hablando del gusto que tiene hacia el diseño curricular en cuanto a nivel de negociación en las distintas esferas universitarias y de la comunidad, principalmente para la obtención del presupuesto y en consecuencia la aprobación de un plan de estudios.

De acuerdo con lo citado, conviene señalar que la formación de los profesionales en determinada área influye activamente en su desempeño<sup>55</sup>; además, E8FAM subrayó el

---

<sup>53</sup> Ya que E8FAM mencionó su interés por las “esferas más altas” de la Universidad, tal vez se refería a la Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área (CAAS), la cual pertenece a la Secretaría General de la UNAM.

<sup>54</sup> E8FAM refiere a la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDI) de la UNAM.

<sup>55</sup> Es oportuno recordar que la formación de los profesionales se da mayormente a partir de las experiencias sobre determinada situación que el sujeto va recolectando en su labor cotidiana. A todo esto, Honoré sostiene que:

*pensum* académico<sup>56</sup>, elemento del diseño curricular que le gusta trabajar, véase a continuación su testimonio:

Incluso ya siendo mucho más [...] [diligente] en el tema del currículum, trabajar el *pensum* académico de un plan de estudios es lo más complicado que puede existir en la vida, la verdad; en términos profesionales, no hay lugar para cometer un error [...].

Pero lo bonito de hacer un *pensum* es, didácticamente, ver cómo emergen las horas de estudio individual, las de trabajo práctico, independientemente todo; los que sabemos de didáctica sabemos lo que eso implica, entonces es ahí en donde numéricamente se puede visualizar muy claramente todos los procesos por los que ha de atravesar una persona para lograr un perfil de egreso y obtener una cédula profesional, son horas de estudio, horas de dedicación; [es decir,] un *pensum* universitario de licenciatura anda alrededor de las cuatro mil quinientas cinco horas de estudio, [...] eso hace a un profesional, [...] [eso repercute] en la estructuración de la mente y del proceder de una persona que atraviesa por un proceso universitario. Esas son las cosas que más me gustan, lo demás creo que lo da la propia disciplina.

---

La formación se nos muestra como experiencia relacional del intercambio (experiencia de intercambio en y por la relación), Esta noción proviene muy directamente de la naturaleza en las actividades de formación en las cuales se ha constituido nuestra experiencia. [...]

La formación [...] tiene por objetivo un cambio de actitud, y la adquisición de métodos. Las profesiones a las cuales ella se dirige tienden todas a un cambio para las personas con las cuales tiene relación. Aprender, ayudar, aconsejar, son del orden del cambio, del paso de un estado a otro, bien se trate de un estado físico, afectivo o intelectual. [...]

Se trata de una práctica de reflexión (individual y en grupo) sobre el espacio y sobre el tiempo, a propósito de una actividad (la formación) cuyo soporte y objetivo son la relación y el intercambio. (1980, pp. 37-39)

Es decir, la formación como se ha venido manejando, representa aquellas experiencias que se encuentran de manera intrínseca en la práctica de los sujetos, esta formación es proporcional a la actitud que cada sujeto asume al efectuar su labor profesional.

<sup>56</sup> El *pensum* académico refiere a la carga total de horas de estudio teóricas y prácticas que un estudiante invierte para sus estudios; el *pensum* es calculado en función de créditos, mismos que el estudiante va acumulando al cursar las asignaturas que corresponden al mapa curricular del plan de estudios que le concierne, en este sentido, el valor de los créditos se asigna según el tipo de horas de estudio, es decir, se asignan dos créditos por cada hora teórica y un crédito por hora práctica. Lo anterior, puede verse especificado en: UNAM. (2018). Tomo I. *Guía para la Elaboración del Proyecto de Creación de un Plan de Estudios de Licenciatura*.

Es evidente que E8FAM reconoció la dificultad y la responsabilidad que supone realizar este trabajo, ya que el más irrisorio desacierto en la asignación del *pensum* académico<sup>57</sup> alteraría en gran medida un plan de estudios; sin embargo, a partir de este fragmento surgen cuestiones como: ¿por qué E8FAM juzga que la asignación del *pensum* académico es lo más “complicado” de un diseño? y, concretamente, ¿a qué parte del *pensum* le atribuye esa dificultad? Con todo, el modo como E8FAM describió el *pensum* refleja la pasión por el diseño curricular y le da significación a su labor.

En este sentido, cada persona significa su práctica a través de la perspectiva que va construyendo sobre ésta a partir de sus experiencias, tomando en cuenta también las demandas que conlleva efectuar determinada labor y sus implicaciones dentro del proceso; pues, la práctica no es una acción estereotipada, cada profesional la ejecuta de distintas maneras y le atribuye una significación al identificarse o no con ella. Además, los horizontes y la formación que los sujetos tienen respecto a su labor, también son elementos que influyen en tal significación para la construcción de la identidad profesional.

### 3.2 La identidad profesional en evaluación

Como se ha deliberado en este capítulo, la identidad profesional<sup>58</sup> se obtiene con la apropiación de la práctica, este hecho le permite al sujeto reconocerse en su labor y, en este caso, llegar a considerarse diseñador, revisor o evaluador curricular; en otras palabras, esta identidad se basa en las experiencias que reúne cuando funge determinado rol, las cuales el propio sujeto va incorporando a su historia profesional. Al respecto Camarena Ocampo señala que:

Las prácticas no solo son elementos que representan el desempeño, la función, el trabajo, etc., que realizan los [...] [sujetos] en un tiempo y espacio determinados, sino también son expresiones que se revisten de un sentido de

---

<sup>57</sup> A todo esto, es preciso deslindar que el *pensum* académico no es únicamente el producto final de asignar créditos, sino lo que implica hacerlo, esto es reflexionar sobre lo que el estudiante debe cubrir para obtener un título universitario en cuanto a horas de estudio que representan la adquisición de un conocimiento determinado; es por ello que se requiere de una formación en el campo para poder realizar dicha actividad.

<sup>58</sup> Ruvalcaba-Coyaso, Uribe Alvarado y Gutiérrez discurren que: “La identidad profesional se configura en función de los significados y construcciones sociales que se tengan” (2011, p. 98) Puesto así, la identidad profesional implica aportar un sentido personal a una determinada práctica y volverla así significativa para el sujeto, de tal modo que éste pueda asumirse dentro de un rol particular.

identidad para los sujetos y que contienen los estilos y sentidos de búsqueda que ordenan la práctica profesional y académica. Y aquí cabe plantear algunas preguntas: ¿qué es lo que sostiene la práctica de los sujetos?, ¿cuáles son los elementos ordenadores que movilizan a los sujetos para realizarla? [...] (Camarena, 2002, p. 18)

Es decir, la práctica además de una función superficial, representa un conjunto de expresiones vivenciales que constituyen la identidad profesional de los sujetos. A propósito de los profesionales entrevistados —quienes desempeñan un papel atinente al campo de planes y programas de estudio— cada uno de ellos se identificó con uno o varios de los procesos que se han presentado a lo largo de la presente investigación a partir de lo que han experimentado dentro de su labor profesional y de su concepción sobre cada proceso.

Pues bien, una vez comprendido el proceso curricular que los profesionales entrevistados efectúan y al cual se somete a los planes y programas de estudio, puede entenderse la manera como los entrevistados significan cada uno de los procesos otorgándoles una connotación negativa o positiva que se fundamenta en sus experiencias. Entonces, al cuestionar a los profesionales sobre cuál de los procesos han profesado más y cómo ha sido su desempeño al respecto, sus respuestas giraron en torno al diseño y a la revisión curricular; y, aunque se han encontrado inmersos en faenas evaluativas de planes y programas de estudio, ninguno de ellos consideró que su ocupación en procesos de este tipo haya dominado su trayectoria profesional.

Por esta razón se les preguntó específicamente sobre su trayectoria profesional en el tema de evaluación de planes y programas de estudio, por lo que describieron su desempeño en este proceso y, finalmente, argumentaron si se percibían así mismos o no como evaluadores curriculares.

Es pertinente recordar que el desempeño de los entrevistados en evaluación curricular se ha dado durante su incorporación al campo laboral; no así en el caso de E2COA, quien se adentró al área curricular evaluativa mientras realizaba su servicio social al concluir su formación académica y luego, al laborar profesionalmente en la CUAIEED, en donde profundizó sus conocimientos en evaluación de planes y programas de estudio. Aun con tal experiencia, E2COA insistió: “No me podría considerar evaluador curricular, [...] me considero como un pedagogo inclinado hacia el diseño curricular en toda su

expresión y con un mayor auge o fuerza en la planeación curricular”. Hablando claro, si bien E2COA ha realizado procesos de evaluación, se considera un profesional en diseño curricular, pues se ha desenvuelto más en esta área y, por ende, se identifica en mayor medida con el diseño de planes y programas de estudio.

Por otro lado, E1COJ reseñó: “Comencé a hacer diseño y evaluación curricular cuando trabajé en otra universidad, ahí trabajé doce años, comencé obviamente siendo apoyo y después empecé a hacerlo de manera colaborativa con otra pedagoga”. A saber, pese a los cuantiosos años de experiencia en evaluación curricular, E1COJ tampoco se identificó con esta práctica, pero, se reconoció capaz de brindar acompañamiento en este proceso, enseguida su discurso:

Evaluadora curricular no me consideraría, me considero diseñadora curricular; podría, a lo mejor, dar el acompañamiento a alguien que quiera hacer una evaluación curricular, pero, como tal, no me siento capacitada para ello porque [...] hay que diseñar muchos instrumentos, [...] [lo cual no] es cualquier cosa, [...] hay que aplicarlos, hay que codificar toda esa información, hay que hacer el análisis, el estudio y demás. Definitivamente no me considero evaluadora.

Como se repara, E1COJ señaló que llevaba más años desenvolviéndose como diseñadora que como evaluadora, de modo que se identificaba con el área del diseño según su desempeño y sus experiencias. Además, argumenta que el efectuar procesos de evaluación demanda algunas implicaciones de las que no se siente con la capacidad necesaria para realizarlo. Mientras tanto, también E5COE, como parte de su carrera profesional, ha ejecutado algunos proyectos de evaluación curricular, en cuanto a análisis de los planes y programas de estudio de manera interna, así como de manera externa realizando entrevistas a empleadores y egresados sobre la aplicación real del plan de estudios, véase:

He trabajado haciendo análisis de la coherencia, por ejemplo, de las asignaturas, reconociendo el valor de una asignatura dentro del plan de estudios, del mapa curricular, [determinando] si es congruente con las otras asignaturas, con las que vienen detrás de ella, con el perfil, con el objetivo general. Así [es] como, más o menos, he hecho análisis de uno de los elementos de la “evaluación interna”; y de la evaluación externa también,

porque hemos hecho entrevistas a empleadores [de los] egresados sobre cómo están [...] [aprovechando] lo que les enseñaron del plan, cómo están respondiendo a sus necesidades.<sup>59</sup>

Recogiendo lo más importante, aun cuando E5COE ha realizado evaluación curricular y ha recabado experiencia y conocimientos al respecto, aceptó que se requiere un sinnúmero de competencias que le impide considerarse un evaluador cabal, aunque señaló la aptitud para efectuar una evaluación; en consecuencia, E5COE se definió como:

No, me considero un buen diseñador curricular, [...] considero dentro de mis diseños a la evaluación curricular, yo no dejo pasar un diseño sin que no esté considerada la evaluación. [...] Me considero un evaluador promedio [porque] creo que los evaluadores deben estar observando cosas muy interesantes o muy proyectivas [...] [y] sí podría hacer un tipo de ejercicio así, pero, ahora mismo, no me considero un gran evaluador curricular.

Está claro que E5COE acentuó la importancia de considerar la evaluación al momento de diseñar un plan de estudios, sin embargo, no se identificó con este proceso, sino que reveló su inclinación por el diseño curricular. Además, en este fragmento se reitera una vez más cómo el profesional dio una autovaloración de su trabajo y, una vez más, faltó la consideración de una designación valorativa del otro.

Por otro lado, E8FAM se identificó tanto con el diseño, por su preferencia por el proceso de negociación, como con la evaluación, por su rol de evaluadora curricular en la Facultad en la que labora; a continuación, la delimitación de E8FAM sobre su ejercicio en evaluación curricular:

Empecé a trabajar en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (la DGESEPE) [...] como jefa de Departamento en la Subdirección de Políticas para el Subsistema de Educación Superior de Profesionales de la Educación [...] y me ubicaron en el área de posgrado, ahí se analizaban todos los planes de estudio de licenciatura y de posgrado asociados a la formación normalista.

Posteriormente, E8FAM agregó:

---

<sup>59</sup> En el capítulo anterior se indicó repetidamente que los profesionales dedicados a la revisión de un diseño hacen un proceso minucioso de los elementos que la propuesta contiene y verifican la congruencia entre todos ellos; lo referente al contenido compete a los consejos académicos del área.

[...] por tener los estudios de doctorado y la experiencia en la dictaminación, mi jefe me propuso para formar parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, los CIEES, [...] un organismo acreditador coordinado por la COPAES<sup>60</sup> y, a su vez, por la Subsecretaría de Educación Superior. Entonces, con mi experiencia en evaluación curricular a nivel federal participé en el Comité de Artes, Educación y Humanidades mucho tiempo [...]; pero, desafortunadamente, trabajar en el Gobierno Federal es muy difícil, sobre todo cuando no formas parte de la estructura —es decir, cuando estás trabajando por honorarios o eres trabajador de confianza— estás a expensas del presupuesto del gobierno.

Entonces, esta inestabilidad a mí no me gustaba, no me hacía sentir bien, no me permitía proyectar a futuro, [por lo que] tomé la decisión de cambiarme de empleo y [...] coincidió coyunturalmente que aquí, en la Facultad, iban a dejar el puesto de jefatura de la Unidad de Planeación y Evaluación Académica —[...] una plaza que no es de base, no es de estructura, pero sí es como de trabajador de confianza—, la cual no me fue asignada de manera directa, sino que tuve que concursar [con] otras tres o cuatro personas; ¿qué fue lo que me ayudó a quedarme aquí?, la experiencia [...] principalmente en CIEES y como dictaminadora de planes de estudio.

Como señala E8FAM tuvo una trayectoria amplia ejerciendo procesos de evaluación, y debido a ello fue adquiriendo experiencia, lo que le ayudó a posicionarse como jefa de la unidad de planeación y evaluación de la entidad, y dentro de su tarea le competen ambos procesos, tanto el de evaluación de planes y programas de estudio como el diseño de las propuestas de creación, modificación o actualización.

En este sentido, se puede afirmar que la identificación absoluta con la propia profesión sólo se consume si se ha estado un largo periodo ejerciendo en la misma área, es decir, el tiempo es un factor clave para conseguir la identidad profesional. En virtud de ello, E8FAM se asume con seguridad como evaluadora curricular, en comparación con los sujetos citados anteriormente, quienes no cuentan con una amplia experiencia efectuando este proceso. En suma, la respuesta de E8FAM coadyuva a ponderar la necesidad de

---

<sup>60</sup> Esto es, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) es la instancia autorizada por la SEP para regular organismos acreditadores de programas académicos.

obtener experiencias que permitan a los sujetos considerarse evaluadores e identificarse como tales.

Por su parte, E7FAI también ha ejecutado procesos de evaluación, aunque no ha tenido la misma multiplicidad de experiencias en dicho proceso; a la fecha, su mayor acercamiento con la evaluación curricular es el plan de estudios de la Licenciatura en Telecomunicaciones, el cual entró en vigor a partir de 2016; describe su involucramiento aclarando que se encuentran evaluando el nivel de la pertinencia de las modificaciones a las que se sometió el plan 2010 y cómo han repercutido en la formación de los estudiantes para cubrir el perfil de egreso que se estableció en el nuevo plan, en adelante su alocución:

Ahorita estamos en la etapa de evaluar justamente [...] las modificaciones que se hicieron al plan 2010, [...] [las cuales] están plasmadas en el plan 2016, qué tan buenas, qué tan malas o qué tan alineadas con la tecnología y con las necesidades de la sociedad están; [en cuanto al] perfil del egresado, qué tan pertinente es, qué tanto las asignaturas están contribuyendo con ese perfil del egresado. [Pues bien,] apenas estamos en un proceso de evaluación interno, no podría ser externo [porque] todavía no egresa ninguna de nuestras generaciones y, entonces, no se pueden poner a prueba aún.

Como se advierte en el testimonio previo, el poco involucramiento de E7FAI que ha tenido en la ejecución de procesos evaluativos evita que se identifique con dicha práctica profesional; reafirmando, entonces, que la falta de experiencia es la principal razón por la que un sujeto no alcanza una identidad profesional con este proceso. Además, E7FAI aclara que sabe efectuar estos procesos curriculares, no obstante, reveló no identificarse como evaluador por ser una práctica en la que se involucran muchos otros profesionales.

Considerarme como evaluador [...] es complicado el asunto porque, al final, uno no hace todo realmente, [sino que se involucra] toda una facultad, todo un grupo de profesores, [...] todo un departamento. Entonces, sé cómo hacer revisión y cómo evaluar, pero [...] [eso no significa que] yo solo haga toda una revisión [o] toda una evaluación [...] porque el sentirme totalmente evaluador o totalmente revisor [equivaldría a decir] que yo lo puedo hacer todo y no; sí sé cuál es la metodología, cuáles son las fases, los pasos, pero también es muchísimo trabajo, [se requiere] la cooperación de todos los que

intervienen en este plan de estudios y con “todos los que intervienen”, me refiero a todos los profesores —desde el primer [...] hasta el noveno semestre, tanto profesores de laboratorio, de teoría, ayudantes— y a toda la parte administrativa que provee la facultad.

De hecho, E7FAI argumentó no sentirse totalmente identificado con el proceso de evaluación curricular porque es un trabajo que no realiza completamente por sí mismo, sino que forma parte de la comunidad de actores partícipes, así que le impide considerarse un evaluador; en otras palabras, a pesar de que no lo mencionó como tal, se infiere cuando expresó que al llamarse “evaluador curricular” se atribuiría todo el trabajo en el que, en realidad, intervienen muchas personas más. En consecuencia, se puede certificar que, a partir del ejercicio profesional, el sujeto forja su propio concepto que le permite identificarse con dicha faena y asumirse, en este caso, como evaluador, aun cuando sea una tarea que no se realice individualmente y urja el apoyo de profesionistas de otras áreas; en conclusión, la multidisciplinariedad no impide la construcción de la identidad profesional de un sujeto.

Por otro lado, E6FAE —quien ha fungido profesionalmente el rol de coordinador y el de profesor— dilucidó que no se identificaba con ninguno de los procesos curriculares referidos, toda vez que su labor se enfocaba en coordinar los grupos de discusión creados para proponer modificaciones curriculares; véase su testificación en adelante:

Siendo profesor de la facultad [...] estaba muy interesado y asistí a las reuniones que la administración coordinaba para que nos reuniéramos los profesores y discutiéramos los temas del plan de estudios. Después me tocó ingresar como coordinador de una de esas áreas académicas, ahí mi labor fue intentar coordinar algunos de los esfuerzos para discutir lo que deberíamos proponer en esa área en específico [...] y, a partir de ello, lo que hice fue: tratar de organizar las reuniones entre los profesores, coordinar el trabajo de los profesores que hacían una propuesta específica de modificación de contenido en alguna materia, [además,] sumar a los profesores que quisieran discutir o que impartían esas asignaturas [...].

Entonces, llegamos a acuerdos bastante bien contruidos —en el sentido de que [...] no todos estuvimos de acuerdo en lo que se estaba

diseñando ahí, [pero,] al final de cuentas, logramos una propuesta que más o menos nos satisfacía a todos— [...] [luego] de eso, se acordaron los contenidos temáticos, poco tiempo después, me nombraron jefe de la División de Estudios Profesionales y ahora mi labor es coordinar esos esfuerzos.

En pocas palabras, E6FAE describió haber participado en los procesos de modificación — desde cada uno de los puestos que ha desempeñado: coordinador de carrera y profesor de la misma—, sobre todo en las discusiones internas devenidas en las áreas académicas, incluso mencionó cómo se ha desenvuelto profesionalmente en el campo, empero confesó:

Lo que puedo [...] [aportar] es una opinión muy personal de lo que ha sucedido en el campo muy restringido de las asignaturas que imparto o de lo que puedo llegar a conocer, lo cual es un campo muy limitado de la Economía; [pues] tenemos muchas perspectivas teóricas, no todos conocemos [...] todos los campos de la Economía. Entonces, en ese sentido, no me considero para nada —en lo absoluto— un evaluador de esa currícula, pero tampoco un diseñador de la nueva.

En este fragmento se evidencia que E6FAE —si bien se ha desempeñado en cierto modo como evaluador— no se identificaba profesionalmente con los procesos evaluativos, a causa de no sentirse con los conocimientos necesarios para efectuarlos, por ello señala que lo único que puede tener al respecto es una opinión sobre lo acontecido al ejecutar su práctica. No obstante, el no identificarse con una acción que se realiza constantemente y profesionalmente, no quiere decir que no se cuente una identidad profesional, ya que éste puede identificarse con alguna otra de sus labores, en el caso de E6FAE se involucra activamente en los procesos curriculares, sin embargo, el campo no es su fuerte, empero con seguridad se asume como coordinador de carrera, título con el cual sí se identifica.

Sentado lo anterior, se infiere que una persona puede identificarse o no con su práctica debido a las experiencias que va compilando de ella; si no hay reconocimiento, las razones pueden ser muy diversas: probablemente las experiencias de un individuo no le han aportado lo suficiente para construir significaciones respecto a su praxis, quizá sea porque no es su campo de estudio, pero, con todo, colabora en los procesos curriculares (de creación, de modificación y de actualización) desde su perspectiva y sus conocimientos en la materia que le compete.

A partir de la información recabada, se puede concluir que la identidad profesional se consolida mediante la construcción de significados que cada profesional construye sobre su práctica profesional; esta significación depende de múltiples factores: las experiencias vividas al respecto, el tiempo que se ha ejercido la misma labor, la seguridad que se tiene acerca de las capacidades adquiridas a lo largo del desempeño profesional y las perspectivas que otros tienen sobre el trabajo que el profesional realiza. Es por ello que cada persona vive la práctica de distintas maneras y se identifica con ella de distintas formas, en este sentido, nadie puede construir su identidad con base en las experiencias de otros profesionistas del área, aun cuando ejerzan la misma práctica, pues cada uno le asigna a ésta una significación personal y, en consecuencia, distinta.

Recapitulando, hablar de identidad profesional supone adentrarse en las múltiples aproximaciones que a este término se le han atribuido desde los panoramas social, psicológico, antropológico, histórico e incluso económico; sin embargo, aquéllos revelan una perspectiva de la identidad profesional en colectivo, mientras que aquí interesa el juicio personal que cada sujeto constituye para identificarse con un colectivo que comparta su misma visión profesional así como para identificarse con la práctica *per se*.

Para finalizar, Ruvalcaba-Coyaso, Uribe Alvarado y Gutiérrez García parafrasean a Edgar Schein y discurren que “[...] la identidad profesional es relativamente estable e integra los atributos, creencias, valores, motivos y experiencias que ayudan a los individuos [...] en un rol profesional” (2011, p. 92). Puesto así, la identidad profesional no suele cambiar, pero sí es reconstructiva, pues el tiempo transforma las prácticas y, entonces, se generan nuevas experiencias que reestructuran la significación otorgada a dichas prácticas y el sentido de pertenencia a una profesión singular. En consecuencia, la identidad profesional es dinámica y progresiva, pues el tiempo trae nuevas experiencias que la van resignificando.

## CONCLUSIONES

Con base en las interpretaciones de las entrevistas, es factible asegurar que las perspectivas sobre la praxis de los sujetos se edifican con cada una de sus experiencias significativas, construyendo un marco de formación respecto a los procesos curriculares que aquí se trabajaron. Así pues, los testimonios permitieron descubrir la formación que los sujetos han tenido o construido, la cual ha coadyuvado a adoptar una determinada perspectiva sobre lo que hacen como profesionales y sobre lo que ha implicado ejercer su práctica; todo ello con objeto de conocer su práctica, saber cómo resignifican su labor y cómo le atribuyen el sentido que les permite reconocerse o no como diseñadores, revisores y /o evaluadores curriculares.

Primeramente, se reveló que los entrevistados dedicados al ámbito curricular no tuvieron formación académica previa y, sin embargo, se incorporaron al campo laboral realizando tareas de diseño, de revisión y de evaluación de planes y programas de estudio; puesto que el interés de los sujetos no estaba en el área curricular, es decir que varios de los entrevistados no pretendían inicialmente desempeñarse en ese ámbito, pero diversas circunstancias los condujeron a ello, por ejemplo, el influjo de algunos profesores, por requerimiento de su empleo o por asignación institucional. A decir verdad, es preciso resaltar que, en la mayoría de los casos, la participación de los profesionales en el área curricular es cuestión de agentes externos y no de una formación curricular previa o interés genuino; a saber, la constancia y la práctica favorecieron que los entrevistados adquirieran el conocimiento, las habilidades, las aptitudes y los valores necesarios para realizar las actividades que les competen como parte de su puesto laboral.

Ahora bien, relativo a la definición de los entrevistados sobre la evaluación, en cada caso es diferente porque está basada en un proceso individual pragmático y, por lo mismo, empírico. Dicho sea de paso, que la evaluación de planes de estudio es *per se* un proceso atinente al diseño curricular, esto es, no se trata de una actividad individual y aislada; pues, como los entrevistados sostuvieron, la evaluación es un proceso sistemático y de valoración crítica por el cual se detectan las fortalezas y las debilidades de un plan de estudios para, luego, deliberar si modificarlo, actualizarlo o sustituirlo. A todo esto, pese a que cada profesional atribuyó una connotación distinta a “evaluación”, a partir de la construcción de

significados que han atribuido a dicho proceso, en donde intervienen procesos formativos y de experiencias, no obstante coincidieron en que éste es un proceso distinto al diseño pero no aislado debido a su operatividad en conjunto para la construcción de una propuesta que atienda a los hallazgos informativos que los procesos evaluativos arrojan para la toma de decisiones al diseñar o rediseñar un plan. En consecuencia, sostienen que la evaluación curricular es imprescindible y debe realizarse periódicamente, principalmente por los cambios contextuales.

Acercas de las condiciones para efectuar óptimamente una evaluación curricular, los entrevistados señalaron que se requieren, “*muchísimas cosas*” interpretando la expresión, según sus descripciones, como una serie de actividades, de capacidades, de recursos y de elementos; por ejemplo: colaboración conjunta entre los implicados en todas las etapas curriculares, gran cantidad de tiempo invertido, adquisición de conocimientos prácticos y teóricos en el tema, actualización constante en el ámbito y en el contexto social actual, planeación y organización cuando se efectúa, personal capacitado, etcétera. Cabe aclarar que lo referido no representa precisamente una demanda para todos los entrevistados, pues cada sujeto vive su práctica desde la connotación que se ajusta a sus experiencias por ende los procesos de significación son individuales.

Por otro lado, todos los entrevistados han tenido algún acercamiento con la revisión, otra etapa del diseño curricular. Pues bien, revisar concienzudamente un plan de estudios implica observar la propuesta final de éste, verificando la congruencia entre todos los elementos que lo componen; tal acción se aplica a planes ya implementados con objeto de exhibir la pertinencia de someterlos a un proceso evaluativo y para señalar las deficiencias que urjan de una reforma. Así como también se suele aplicar a propuestas curriculares en proceso de aprobación para cerciorarse de la pertinencia y congruencia integral del plan de estudios.

Entonces, la revisión de planes y programas de estudio es el primer filtro para hallar “desperfectos” muy evidentes, motivo por el que la normatividad universitaria lo establece como un procedimiento obligatorio. Con base en las perspectivas de los entrevistados, las principales causas que afectan la vigencia de un plan de estudios y que acucian a su revisión son principalmente: el largo tiempo que un plan lleva operando, las transformaciones

sociales, tecnológicas, científicas, políticas y más, acaecidas en nuestra realidad y las necesidades que surgen a partir de éstas.

A propósito, la legislación sobre la revisión estipulada en el RGPAEMPE es bastante general, lo cual deviene un problema porque dicha falta de especificación abre paso a diversas lecturas, toda vez que cada profesional interpreta la normativa de diferente manera y significa el proceso de revisión de forma personal; tal circunstancia genera que cada sujeto haga una revisión de acuerdo con su interpretación, incluso genera confusión en la forma de ejecutarla. Por ello, fue ineludible preguntar cómo realizaban un proceso de revisión a partir de su experiencia individual para, después, cotejarlo con el proceso institucional; ello arrojó respuestas variadas y difusas que demostraron la confusión de los entrevistados entre los términos “revisión” y “evaluación”. Si bien los procesos tienen similitudes, su diferencia radica en el nivel de alcance que cada proceso brinda, pues la revisión es más superficial y puntual, acotada a la observación minuciosa de lo redactado en el plan de estudios mientras que la evaluación curricular incorpora análisis y reflexiones de mayor profundidad que abarca más allá del propio plan de estudios.

Debido a tal confusión se pensó en preguntar primero a qué se refiere la evaluación y posterior a su respuesta, cuestionar sobre la etapa de revisión, situación en la que los entrevistados notaron que en su primera respuesta incluyeron aspectos propios a los procedimientos de revisión, dejando a ésta suprimida, por lo que para responder les fue necesario replantear su primera respuesta. Sin ir más lejos, según la interpretación que los sujetos dan a la normativa universitaria, la revisión consiste en ejecutar un procedimiento de verificación de corte normativo, técnico y pedagógico, que busque la coherencia entre lo pretendido por la entidad educativa y el propio plan de estudios, que verifique la pertinencia y la consistencia de sus componentes y su estructura, así como que constate el nivel de actualización de cada uno de los elementos con la finalidad de hacer ajustes cuando se precise.

De igual modo, tras analizar los testimonios y compararlos con el Reglamento, se infiere que la revisión es un proceso de escrutinio mediante el cual se coteja que el plan contenga los elementos necesarios y que exista congruencia entre ellos, además, se examina la redacción propia del área. Por añadidura, los entrevistados indicaron que el carácter del proceso de revisión, superficial o profundo, está condicionado por el objetivo previamente

establecido. Con base en lo anterior, cada sujeto emplea una determinada metodología para llevar a cabo el proceso basada en factores formativos que reconstruyen y fortalecen su práctica.

Como se ha reiterado, la manera de concebir y de ejercer la práctica depende de la formación y de las vivencias que el sujeto experimenta, a través de ello, erige significaciones de su actuar profesional. Por consiguiente, las implicaciones que determinada práctica tiene, están sujetas a la perspectiva de cada sujeto, en este sentido, quienes ejercen la revisión colectiva conciben el trabajo en equipo como una de las implicaciones del proceso, mientras que aquella persona que realiza el proceso de forma individual, no reconoce el trabajo colaborativo como tal.

Una vez tratados estos procesos, se desarrolló el tema de la asesoría curricular de los proyectos en curso. Ya que las entidades académicas eran las gestoras de realizar las propuestas curriculares y que muchos proponentes no tenían la formación pedagógica requerida para elaborar un plan de estudios; se crearon organismos conformados por expertos en el campo pedagógico para brindar apoyo técnico, entre estas instituciones destaca la CUAIEED.

A saber, el personal dedicado a la asesoría en proyectos de modificación, de actualización y de creación de planes de estudio debe contar con formación en el ámbito y con experiencia en el proceso en sus diferentes etapas para comprenderlo; además, debe conocer las necesidades institucionales, sociales y laborales que la propuesta curricular en cuestión tiene que satisfacer. En virtud de la importancia del enfoque pedagógico, es indispensable que los proponentes que no tienen formación en el tema se acerquen a algún especialista que pueda ayudarlos a conducir determinado proyecto, al respecto todos los entrevistados convinieron.

Para fines de esta investigación, fue ineludible abordar la perspectiva de los proponentes acerca de la CUAIEED y, así, tener una visión más objetiva sobre el ejercicio de esta coordinación, puesto que quienes la integran sólo la caracterizaron favorablemente y, como se sostuvo en el último capítulo, la valoración no se construye únicamente con la propia perspectiva, sino también por el reconocimiento del otro. Ahora bien, las opiniones de los proponentes no arrojaron mucha información ni ilustraron sobre el tema, ya que muchos de ellos no habían trabajado en conjunto con la CUAIEED —sólo uno de ellos tuvo

las bases, la experiencia, para hablar de esta entidad asesora, quién mantuvo una opinión favorable al respecto—; sin embargo, reconocieron la importancia de acudir con personal capacitado profesionalmente en los procesos curriculares para desarrollar un plan de estudios. Entonces se sostiene lo que se ha trabajado en todo el presente escrito, pues las percepciones que se tienen sobre algo dependen de haber experimentado la situación para permitirnos construir significados sobre ella y formar una perspectiva propia.

En otro orden de ideas, la investigación muestra que los sujetos entrevistados se han desempeñado más en el campo del diseño y de la revisión y, en estos procesos, se autodefinen con términos valorativos que aluden a la excelencia; lo que es lo mismo, sus valoraciones caen en la subjetividad porque califican la propia práctica sin comparar con la opinión del otro, lo cual conduciría a la objetividad. En cambio, las respuestas que consideran el desempeño como satisfactorio o como una etapa de aprendizajes son objetivas, no aluden a una estimación benévola, sino a una cuestión propia e individual que no puede detectarse desde la visión externa.<sup>61</sup>

A todo esto, los profesionales entrevistados describieron cómo ha sido su desempeño en las áreas que han ejercido, más ninguno de ellos refirió qué son el diseño y la revisión curriculares,<sup>62</sup> no obstante, cuando afirmaron que no se percibían como evaluadores —a excepción de una sola persona que confesó si considerarse evaluador curricular—, sí fueron capaces de definir y de pormenorizar el proceso evaluativo (para qué sirve y qué demanda). Entonces, si tienen los elementos para construir una significación propia y para concebir el proceso de determinada manera, ¿por qué no se consideran evaluadores? Ante ello, argumentaron que ser evaluador es un papel colectivo y, por ende, no pueden asumirse como tal.

Por lo anterior y a partir de los hallazgos de esta investigación, se suscitan algunas cuestiones: —si ninguno de los procesos curriculares se lleva a cabo individualmente—

---

<sup>61</sup> No obstante, al analizar los testimonios de manera conjunta se pudo determinar que hay sujetos proponentes que expresan la perspectiva que tienen sobre la CUAIEED, proporcionando un comentario positivo hacia su trabajo, lo cual les da ese reconocimiento desde la mirada externa. De igual forma, por el otro lado, también hubo comentarios por parte de los sujetos diseñadores, revisores y evaluadores que reconocen el trabajo bien elaborado de algunos proponentes. Desde esta perspectiva se puede argumentar el verdadero conocimiento, desempeño y compromiso de ambas partes, Cabe mencionar que no se puede dejar de lado que posiblemente existan opiniones negativas hacia la labor que ambas partes realizan debido a que cada persona expresa su opinión de acuerdo a sus experiencias.

<sup>62</sup> Con base en los testimonios individuales de los sujetos, no se puede asegurar que realmente saben y conocen de lo que hablan; pero, al analizar los testimonios conjuntamente se pudieron recopilar elementos que dilucidan el tema.

¿por qué los entrevistados sí se identificaron como revisores o como diseñadores?, o bien, si los sujetos hablan con seguridad y conocimiento sobre el proceso de evaluación ¿por qué no pudieron reconocerse con esa práctica?; en cambio, si los entrevistados aludieron a su rol profesional como una cotidianidad, su formación en el campo curricular y su conocimiento en el tema, ¿por qué no describieron de manera cabal cabal qué es un diseño curricular, una revisión o una evaluación?

A la primera pregunta, podemos entender que la falta de reconocimiento con determinada práctica se debe al tiempo que los sujetos han estado inmersos en dicha tarea, ya que el tiempo es el que permite crear determinada cantidad de experiencias que posibilite a los sujetos atribuir un sentido positivo para reconocerse con el proceso. Por otro lado, cuestionarse por qué si los sujetos se encuentran inmersos en estos procesos y, además, son diestros en llevarlos a cabo y todo lo que conlleva, no expusieron sus respuestas para esclarecer los asuntos discutidos; a lo cual, puede responderse que: probablemente, estaban escépticos del proyecto; quizá, no se les dio a entender puntualmente cuál era el objeto de estudio de la tesina; tal vez, por cuestiones de privacidad no podían ahondar en el tema; posiblemente, fue inoportuno cuando se les solicitó la entrevista; en fin, los testimonios recabados proporcionaron información valiosa, pues aun cuando sus alocuciones no fueron las esperadas, éstas constituyeron una ingente fuente de información que hizo posible el desarrollo del presente trabajo.

A modo de recapitulación, ejercer concretamente su práctica profesional se relaciona con los procesos de formación de cada entrevistado, así como con su forma particular de concebir los procedimientos curriculares para reconocerse evaluadores, diseñadores o revisores curriculares; por ello, cada visión es distinta por peculiar, y positiva o negativa, pues también depende de la experiencia y de la reflexión que surja de ésta. En otras palabras, las experiencias durante la formación académica influyen para significar los procesos, luego las vivencias de la praxis profesional reformulan los significados instaurados; así, mediante este proceso, los sujetos resignifican su práctica y le asignan perspectivas más objetivas por el hecho de implicarse en ella.

Para concluir, las formas de actuar no pueden generalizarse, ya que parten de la particularidad; puesto así, la etnografía estudia esa individualidad —desde lo colectivo, pero sin que pierda su singularidad— entendiendo las prácticas desde la deconstrucción de los

significados y adentrándose en las experiencias formativas de los sujetos para entender su práctica profesional, después cómo se apropian de su praxis y, de esta forma, cómo la resignifican atribuyéndole un sentido que les permita identificarse con ella.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudo de Córscico, M. C. (1998). La formación del evaluador educacional. En Academia Nacional de Educación (Ed.). *La formación docente en debate*. (2.<sup>a</sup> ed.), (pp. 181-186). Academia Nacional de Educación. [https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_get\\_\\_2699\\_e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Formacion\\_evaluador\\_Agudo.pdf](https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2699_e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Formacion_evaluador_Agudo.pdf)
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1967) [la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf)
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Fundamentos en Humanidades*. 2(4), 101-122. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Calvo Cruz, X. M., Fallas Zúñiga, M. S., Gómez Ávalos, G., Jiménez Aragón, L., Salas Quirós, N., Robles Zúñiga, L., Soto Soto, S., Tencio Blanco, C. y Umaña Mata, A. C. (s.f.). *Asesoría Curricular del diseño de planes de estudios y de cursos en la UNED de Costa Rica: Una experiencia de 3 años*. [https://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/docs/ponencias/Asesoría\\_Curricular\\_Planes\\_Estudio.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/docs/ponencias/Asesoría_Curricular_Planes_Estudio.pdf)
- Camarena Ocampo, E. (2002). Introducción. *Investigación y pedagogía: Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía* (pp. 11 - 36). Gernika.
- Camarena Ocampo, E. (2007). *Didáctica: estructura y actividades en el aula*. Gernika.
- Capote Castillo, M. (2015, enero) Evaluación curricular en la Escuela Pedagógica de la provincia de Pinar del Río. *El Evaluador Educativo*. <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/enero2015.pdf><sup>63</sup>
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- De Hostos E. M. (2000) Tratado de Moral: Obras completas. Edición crítica. 1(9) La editorial Universidad de Puerto Rico.

---

<sup>63</sup> El portal educativo cubano *Cubaeduca*, del cual se obtuvo información que se consideró importante para esta investigación, ya no tiene vigente el documento citado, sin embargo, en el tiempo en el que se consultó, éste se encontraba disponible.

- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, M. L., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E. y Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.  
[http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/metodolog%C3%8Da\\_de\\_dise%C3%91o\\_curricular\\_para\\_educaci%C3%93n\\_superior\\_.pdf](http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/metodolog%C3%8Da_de_dise%C3%91o_curricular_para_educaci%C3%93n_superior_.pdf)
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, pp. 19-39.  
[http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/21/TecyComEduNo21\\_A02.pdf](http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/21/TecyComEduNo21_A02.pdf)
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2015). El currículo a través de sus actores. *Revista digital GIDDET*
- Fernández Lomelín, A. G. (2017). El diseño curricular: La práctica curricular y la evaluación curricular (Adaptaciones de propuestas de varios autores).  
[://sistemas2.dti.uaem.mx/eva docente/programa2/Psic009\\_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf](://sistemas2.dti.uaem.mx/eva docente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf)
- Fernández Sierra, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Aljibe.  
[https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/ CPP-DC- Fernandez-Evaluacion-del-curriculum.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Fernandez-Evaluacion-del-curriculum.pdf)
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres* (M. Soler, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1984).  
<https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Derechos%20Sexuales%20y%20Reproductivos/Michel%20Foucault%20Historia%20de%20la%20sexualidad%202%20-%20El%20uso%20de%20los%20placeres.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellados Trad.). Siglo XXI.  
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

- García Elguedo, Y. C. (s.f.). Currículo y sus implicaciones. 23-28. [https://www.uninorte.edu.co/documents/7432218/13697501/03+GARCIA\\_curriculo\\_y\\_sus\\_implicaciones.pdf/f5c32244-c57f-4708-afb8-44b44656f5b9](https://www.uninorte.edu.co/documents/7432218/13697501/03+GARCIA_curriculo_y_sus_implicaciones.pdf/f5c32244-c57f-4708-afb8-44b44656f5b9)
- García Garduño, J. M. (1993). La Revisión de Programas: Un Modelo Alternativo de Evaluación Curricular en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1-8. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/87/1/2/es/la-revision-de-programas-un-modelo-alternativo-de-evaluacion>
- Geertz, C. (1989). Estar allí: La antropología y la escena de la escritura. *El antropólogo como autor* (A. Cardín, Trad.), (pp. 11-34). Paidós. (Trabajo original publicado en 1988). <http://www.ram-wan.net/restrepo/hermeneuticas/5.estar%20alli.pdf>
- Guevara Cárdenas, L. y Guzmán Aguilar, A. (2013). Aprendizaje desde experiencias en asesoría curricular en el ámbito universitario. *Pensamiento Actual*, 12(18-19), 109-116. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/12911/12200/>
- Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140), 63-81. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200005)
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. (M. T. Palacios, Trad.). Narcea. (Trabajo original publicado en 1977). <https://docer.com.ar/doc/xes81c>
- Jiménez Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles educativos*, 24(96), 73-96. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982002000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005)
- Moreno Olivos, T., Arbesú García, M. I., Arenas Basurto, J. G. y Velasco Forero, M. J. (2017). De la evaluación punitiva a la evaluación formativa en las universidades: asignaturas pendientes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Ed.). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-41).

- <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0540.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la educación superior*, 44(174), 101-126. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200006)
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1990).
- Murillo Pacheco, H. (2010). Curriculum, planes y programas de estudio. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). (2015, 25 de agosto). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda\\_21stcentury\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf)
- Oxford Lenguajes (s.f) Diccionario Google. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=revisar>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I. y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3817911.pdf>
- Suárez, D. (2019). *Rosacruz, historia y personajes*. Almuzara.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica* (R. Albert, Trad.). Troquel. (Trabajo original publicado en 1962).

- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (6.<sup>a</sup> ed). Ediciones Morata.  
<https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo* (E. Molina de Vedia, Trad.). Troquel. (Trabajo original publicado en 1949).
- Tylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1984). <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacion-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Secretaría General. (1988, 22 de febrero). Marco Institucional de Docencia. *Gaceta UNAM*. <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>
- UNAM. (2014, 2 de junio). Reglamento General de Estudios Universitarios. *Gaceta UNAM*. <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/68>
- UNAM. (2015, 28 de septiembre). Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio. *Gaceta UNAM*. <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/85>
- UNAM. (2018). Guía para la Elaboración del Proyecto de Creación de un Plan de Estudios de Licenciatura. [https://consejofi-fi-a.unam.mx/documentos\\_relacionados/guia\\_plan\\_estudios/creacion.pdf](https://consejofi-fi-a.unam.mx/documentos_relacionados/guia_plan_estudios/creacion.pdf)
- Valenzuela González, J. R., Ramírez Montoya, M. S. y Alfaro Rivera, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacente. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004)
- Velázquez Islas, L.F., Luna de la Luz, V. y González Flores, P. (2018). ¿Cómo diseñar innovaciones para la educación superior?. *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE* 360. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Perspectivas-de-la-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico.pdf>