



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

Propuesta para modificar el Capítulo III Planes y programas de estudio del Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior

T E S I S

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A:

Gabriela Lanzagorta Valladares

Asesora: Lic. Sandra Segovia Gamboa

Ciudad de México, 2018



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:

A la Universidad Nacional Autónoma de México por esta gran oportunidad y lección de vida

A mi familia, en especial a mis padres, por su amor y apoyo incondicional

A mis hermanos, por su cariño y ejemplo de perseverancia

A mis amigos, por sus risas y constante motivación

A mi asesora, por compartir su conocimiento y tiempo; por su compromiso, dedicación y comprensión

A todos mis profesores y lectores, que me acompañaron en este proceso

A todos aquellos que ya no están para presenciar la conclusión de esta etapa.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| CAPÍTULO 1 TEORÍA CURRICULAR. ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS..... | 9 |
| 1.1. Conceptualización de la palabra currículum..... | 9 |
| 1.2. Evolución del currículum..... | 17 |
| 1.2.1. Teoría curricular..... | 21 |
| 1.2.1.1. Orígenes y clasificaciones de la teoría curricular..... | 23 |
| 1.2.2. Modelos curriculares..... | 33 |
| | |
| CAPÍTULO 2 DISEÑO CURRICULAR: APORTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) EN MÉXICO..... | 43 |
| 2.1. Concepciones sobre el diseño curricular..... | 44 |
| 2.2 Metodologías en diseño curricular..... | 47 |
| 2.2.1 Metodología de diseño curricular para educación superior- Propuesta de Frida Díaz-Barriga Arceo, Ma. De Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas-Drummond..... | 47 |
| 1. Fundamentación de la carrera profesional..... | 48 |
| 2. Elaboración del perfil profesional..... | 54 |
| 3. Organización y estructuración curricular..... | 57 |
| 4. Evaluación continua del currículum..... | 64 |
| 2.2.2 Metodología de diseño curricular para educación superior- Propuesta de Benito Guillén Niemeyer .. | 72 |
| 1. Fundamentación o justificación..... | 73 |
| 2. Bases pedagógicas..... | 75 |
| 3. Perfil de ingreso..... | 77 |
| 4. Perfil de egreso..... | 77 |
| 5. Objetivos y propósitos..... | 78 |
| 6. Estructura curricular..... | 79 |
| 7. Plan de estudios..... | 80 |
| 8. Programas de las Unidades Académicas..... | 82 |
| 9. Evaluación curricular..... | 84 |
| 2.3 Comparación entre las metodologías en diseño curricular..... | 86 |
| | |
| CAPÍTULO 3 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR –ACUERDO NÚMERO 279 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS TRÁMITES Y PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON EL RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL TIPO SUPERIOR..... | 101 |
| 3.1. Conformación y caracterización del Sistema de Educación Superior (SES) en México a partir de la década de los 70..... | 102 |
| 3.2. Educación Superior Particular..... | 116 |
| 3.3. Algunos preceptos normativos que atañen a la Educación Superior Particular..... | 126 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos-Artículo 3º..... | 126 |
| 3.3.2. Leyes | 127 |
| 3.3.2.1. Ley General de Educación..... | 127 |
| 3.3.2.2. Ley para la Coordinación de la Educación Superior | 129 |
| 3.3.3. Acuerdos Secretariales | 131 |
| 3.3.3.1. Acuerdo número 243 Por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios..... | 132 |
| 3.3.3.2. Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior | 135 |
| 3.3.3.2.1. Capítulo III Planes y programas de estudio..... | 140 |
| Información complementaria que se incluye en el Acuerdo 279 con respecto a planes y programas de estudio | 147 |
| | |
| CAPÍTULO 4 PROPUESTA PARA MODIFICAR EL CAPÍTULO III PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL ACUERDO NÚMERO 279 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS TRÁMITES Y PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON EL RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL TIPO SUPERIOR | 155 |
| | |
| 4.1. Alcances del Acuerdo 279:..... | 156 |
| | |
| 4.2. Limitaciones del Acuerdo 279. Aportaciones y modificaciones: | 164 |
| 4.2.1. Conceptualización de plan y programas de estudio que se presenta en el Acuerdo 279: | 165 |
| 4.2.2. Capítulo III Planes y programas de estudio y los requisitos que se establecen: | 167 |
| 4.2.2.1. Plan de estudios: | 167 |
| 4.2.2.1. Requisitos a incorporar en los planes y programas de estudio (texto del Acuerdo 279):..... | 173 |
| 4.2.2.2. Anexo 1 Plan de estudios | 175 |
| 4.2.2.3. Programas de estudio:..... | 181 |
| 4.2.2.4. Anexo 2 Programas de estudio | 181 |
| 4.2.2.5 Anexo 3 Listado de acervo bibliográfico | 185 |
| | |
| Conclusiones | 189 |
| | |
| Glosario de acrónimos..... | 197 |
| | |
| Fuentes de consulta:..... | 198 |
| | |
| Anexo | 203 |

Introducción

La educación es un derecho humano para todos, que se ejerce a lo largo de toda la vida. Según la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y acción* (UNESCO, 1998) “*el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos.*”

Es responsabilidad de los sistemas de educación superior preservar, reforzar y fomentar sus misiones fundamentales a saber: educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. Uno de sus propósitos es contribuir en la formación de ciudadanos responsables y con ello aportar en la sociedad actual, como componente del desarrollo cultural, social, económico y político. (UNESCO, 1998)

Es así que, las Instituciones de Educación Superior (IES)¹ están llamadas a desarrollar sus funciones elementales y a someterse a un análisis constante de las nuevas tendencias que le circunscriben para responder oportunamente a las necesidades sociales y al mismo tiempo, estar en la posibilidad de rendir cuentas. “*La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la educación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.*” (UNESCO, 1998)

Una causa de las transformaciones, que tanto las instituciones, las organizaciones y los mercados productivos enfrentan día con día es la evolución natural de las sociedades, otras son los procesos que derivan de la globalización e internacionalización que han propiciado la generación de cúmulos de información que a su vez exigen el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales para su comprensión.

Una de las contribuciones más relevantes de la educación superior es precisamente favorecer la formación de individuos capaces de enfrentarse a diferentes retos de un mundo cada vez más globalizado, así como formarlos en aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que les permitan vivir en una sociedad democrática y justa; que busca la igualdad de derechos, el acceso libre y compartido del conocimiento y la información.

Ante el panorama descrito, es pertinente que la educación superior no sólo se limite a dar respuesta y solución a las demandas mayoritariamente individuales, sino que profile y proponga posibles vías que favorezcan atender y solucionar necesidades que trascienden el campo individual y que impacten a la sociedad.

¹ De ahora en adelante se referirá con las siglas IES.

De esta forma, es fundamental que las IES se esfuercen por generar espacios flexibles que favorezcan la participación y articulación con otros sectores de la sociedad y con ello potencializar intercambios significativos de conocimientos y experiencias que garanticen la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno.

Siguiendo estas líneas, las IES tienen un propósito claro: trabajar por generar y aplicar nuevos conocimientos, los cuales tendrán que considerarse como un bien público y social. Bajo esta perspectiva, el conocimiento ya no es considerado como producción de consumo únicamente académico, sino que tiene un valor de cambio, en cuanto es poder y potencializa no sólo la explicación de la realidad, sino que se convierte en motor de transformación de las sociedades, favoreciendo mejores condiciones de vida para la población en general.

Partiendo de la idea de que el conocimiento es poder y más si se genera a través de procesos sistemáticos derivados de investigaciones es fundamental considerar el lugar que ocupan las IES en la producción del mismo. Ante este reto es preciso que las IES reflexionen sobre el desafío que se les presenta: abandonar viejos patrones de reproducción y transmisión de saberes, asumiendo el reto que implica generar y aplicar conocimientos que tengan un impacto en el contexto inmediato y futuro. Lo anterior pareciera un desafío fácil de llevar a cabo, sin embargo, aspectos como la preparación de los actores educativos, dotación de recursos, aplicación de innovaciones, reformas estructurales, entre otros aspectos, son elementos que deben retomarse para producir cambios contundentes.

Las IES tienen la función de promover la generación de proyectos académicos e investigaciones que fundamentalmente tengan un impacto en la producción de bienes y servicios; lo anterior no será posible si en el transcurso olvidan la formación de individuos comprometidos y capaces de consolidar ideas innovadoras que contemplen la transformación social.

El panorama descrito, permite evidenciar la responsabilidad que tienen las IES de considerar los problemas del entorno para asumir compromisos en materia curricular y con ello, ofertar y operar propuestas de formación pertinentes, ligadas a la realidad social, al contexto en el que se inserta; así como fomentar la interdisciplinariedad y favorecer la adaptación de los estudiantes a las diversas transformaciones sociales.

Asimismo, las propuestas de formación que propongan las IES habrán de satisfacer las demandas inherentes de los aspirantes, que buscan formarse en otros escenarios; por ello, es necesario impulsar el diseño de propuestas que se desarrollen en otras modalidades, diferentes a la escolarizada.

Es así como puede decirse que las IES tienen el compromiso de estudiar, buscar y generar soluciones a problemas que acontecen en la realidad social; promoviendo propuestas que favorezcan el desarrollo nacional, en todos los sentidos.

Para lograr lo anterior, una de las vías propuestas en *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (Medina Cuevas, L. y Guzmán Hernández L.L., 2011) es garantizar la constitución de cuerpos académicos permanentes dentro de las IES, que realicen, entre sus funciones, el diagnóstico, análisis y evaluación de las propuestas de formación² que se ofertan al interior de la institución, reconozcan los alcances y limitaciones de las mismas, entre otras actividades; con el propósito de seleccionar e impartir planes y programas de estudio relevantes y pertinentes, que favorezcan el estudio de campos benéficos para la sociedad.

Otra propuesta que se plantea, consiste en involucrar tanto a los actores que intervienen en la conformación de la educación superior, como a otros sectores de la sociedad para impulsar la generación de proyectos que efectivamente tengan un impacto en la realidad inmediata (Medina Cuevas, L. y Guzmán Hernández L.L., 2011).

Para ello, es indispensable que a partir de modelos curriculares innovadores, se establezcan propuestas y acuerdos nacionales que orienten la elaboración de reformas en cuestiones de innovación curricular, que garanticen congruencia, vigencia, organización y acceso en los procesos de formación; sin que esto implique olvidar la diversidad que particularmente caracteriza a las IES.

Sin obviar la diversidad que conforma el Sistema de Educación Superior (SES) en México, se opta por abordar el quehacer de las Instituciones de Educación Superior Particular (IESP)³ en el marco del diseño, elaboración y presentación de planes y programas de estudio ante la autoridad educativa correspondiente.

En el entendido que, es a través de las propuestas de formación que también las IESP imparten, que es posible generar cambios siempre y cuando las propuestas académicas se acerquen a la realidad social y contexto en el que se circunscriben.

En específico, se considera el acuerdo secretarial existente, que permite normar la integración de requisitos a las propuestas de formación de tipo superior que presentan las IESP, y con ello otorgar el acuerdo de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). El precepto normativo antes nombrado, es el Acuerdo número 279 *por el que se*

² Interpretétese también como plan y programas de estudio. Más adelante se ahondará al respecto.

³ De ahora en adelante se referirá con las siglas IESP.

*establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior*⁴.

Específicamente se realiza un análisis y crítica en lo que en dicho acuerdo se plantea en términos de requisitos que deben considerarse en los planes y programas de estudio que propongan los particulares, lo cual se establece en el *Capítulo III* del precepto normativo y en varios de los anexos que lo conforman.

Lo anterior, se realiza con el propósito de demostrar varias cuestiones, entre las que destacan las siguientes:

- Los requisitos, que hasta el momento se plantean en términos de planes y programas de estudio, no permiten considerar otras propuestas de formación *relevantes y pertinentes* que, por cuestiones metodológicas, no integran los términos empleados en el precepto normativo;
- En el precepto normativo se aporta escasa información entorno a lo que se considera "*currículum flexible*", lo que ha orillado a IESP a presentar propuestas que se construyen bajo la lógica de flexibilidad curricular, pero que desafortunadamente, no logran integrar los requisitos –mínimos indispensables– que se plantean en el acuerdo referido.
- Si bien los requisitos que se establecen reflejan los rasgos mínimos indispensables que cualquier propuesta de formación debiera integrar; lo anterior no asegura que dichas propuestas deriven de procesos que se enmarcan en la elección de alguna metodología curricular para diseñar el o los planes y programas de estudio;

La metodología empleada para la elaboración de este trabajo ha sido documental. El objetivo que se persigue es valorar la pertinencia del *Acuerdo 279*; en concreto el *Capítulo III Planes y programas de estudio*, en el que se establecen los requisitos en materia curricular que habrán de integrar las propuestas de formación que presenten las IESP interesadas en obtener el acuerdo de reconocimiento correspondiente; esto con la finalidad de proponer líneas generales para su modificación.

Lo anterior se fundamenta, en la conceptualización del término currículum; en la revisión de metodologías curriculares en el ámbito del diseño curricular en la educación de tipo superior, así como en la exploración del estado actual del SES, en específico, el contexto normativo que regula el quehacer de las IESP en materia de planes y programas de estudio.

⁴ A partir de ahora, se referirá con el nombre de Acuerdo 279.

En el primer capítulo de este trabajo, se aborda la noción del término currículum para comprender su devenir histórico y al mismo tiempo, reconocer diferentes acepciones asociadas al momento y contexto en el que la palabra ha sido utilizada. Asimismo, se exponen las dimensiones que engloba dicho término, en las que se distinguen las acciones encaminadas a su elaboración, así como a las acciones referidas a su ejecución o desarrollo. También en este capítulo, se exponen las tres grandes teorías curriculares: técnica, práctica y crítica, así como lo que se ha referido en materia curricular como modelos curriculares, que permiten la adopción de postulados teóricos y al mismo tiempo reconocer la realidad y realizar adecuaciones que sean pertinentes, según las exigencias contextuales.

A partir de este primer capítulo, se hace énfasis en que la palabra currículum se equiparará con lo que más adelante se desarrolla en términos de planes y programas de estudio.

En el segundo capítulo, se ahonda en el término diseño curricular para considerar su relevancia en la elaboración de planes y programas de estudio, y con ello constatar la importancia de que las propuestas de formación cuenten con una sólida fundamentación, y que a su vez, deriven de procesos, que son productos de metodologías curriculares. En este sentido, se exponen dos metodologías que por su importancia e impacto en la educación de tipo superior se considera relevante su presentación en este trabajo.

Por último, en este capítulo, se realiza una comparación entre dichas metodologías para contrastar la terminología empleada, fases y productos que se generan a partir de la ejecución de las etapas que en cada metodología se establecen; lo anterior para reconocer los aspectos indispensables que debieran incorporarse en toda propuesta curricular.

Los requerimientos que en materia curricular se les solicitan a las IESP, se presentan en el tercer capítulo de este trabajo; en el cual se consideró oportuno exponer el SES a partir de la década de los 70, década en la que se evidencia la necesidad de ofertar otras opciones en materia educativa, así como habilitar instituciones, diferentes a las instituciones públicas.

Con lo anterior, se da paso a la presentación de las características que conforman el SES actualmente para continuar con los preceptos normativos que rigen y orientan el quehacer de las IESP; en específico se analiza el *Acuerdo 279; Capítulo III Planes y programas de estudio*, apartado en el que se establecen los requisitos que en términos de planes y programas de estudio los particulares habrán de considerar en las propuestas de formación que pretendan impartir.

Finalmente, una vez expuestos los requisitos que deben satisfacer las propuestas de formación que pretendan impartir las IESP, en el último capítulo de este trabajo se realiza una crítica de dichos requerimientos, en específico los que se presentan en el *Capítulo III Planes y programas de estudio* y anexos correspondientes del ya citado *Acuerdo 279*.

Lo anterior, se realiza considerando las etapas que componen a las dos metodologías en diseño curricular que se exponen en el segundo capítulo para plantear líneas generales y

aportar información que permita robustecer, modificar, o en su caso, proponer otros requisitos que favorezcan reconocer una amplia gama de opciones educativas que deriven de metodologías curriculares diversas.

Además, se enfatiza en la necesidad de que dichos requisitos guarden relación con los avances en materia curricular y en la medida de lo posible, promuevan la conformación de propuestas de formación fundamentadas, en las que se justifique su diseño e implementación.

Nota aclaratoria:

La propuesta que se presenta en este trabajo fue concluida con anterioridad al 13 de noviembre de 2017, fecha en la que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudio estudios del tipo superior*, el cual deroga el *Acuerdo 279* que es objeto de análisis en esta tesis.

Sin embargo, sin ahondar en el estudio del nuevo acuerdo, en el apartado de conclusiones, se incorporan algunas reflexiones al respecto.

Capítulo 1 Teoría curricular. Algunos conceptos básicos

En este capítulo se desarrollan algunos conceptos esenciales para la comprensión de este trabajo. Para iniciar se considera importante atender el devenir histórico de la palabra currículo, así como diferentes acepciones en torno a ésta; significados que engloban cuestiones encaminadas a predecir el tipo de práctica educativa que se realiza.

Más adelante se incorpora la postura que se defiende para interpretar el término currículo, que de manera general, permite formalizar la relación entre la teoría y la práctica educativa y de manera particular, representa un espacio que sintetiza intereses y en el que se conciben dos procesos a saber, la elaboración (diseño) y la puesta en práctica o desarrollo del currículo.

Posteriormente, se incluyen algunas clasificaciones de las teorías curriculares, no sin antes reflexionar que para entender la evolución del currículo es pertinente estudiar los tres grandes paradigmas que han permitido “hacer ciencia”.

Finalmente, se distinguen grandes corrientes, bloques o teorías que han marcado la historia de la evolución de la teoría curricular, principalmente distinguiendo entre la teoría técnica, práctica y crítica; que esencialmente derivan de los tres paradigmas de investigación previamente mencionados. En este mismo apartado, se incorporan elementos relacionados con los modelos curriculares al tener éstos la cualidad de representar postulados teóricos, acercamientos a la realidad y a la práctica con la posibilidad de realizar ajustes y modificaciones según las necesidades educativas, propias de cada contexto.

1.1. Conceptualización de la palabra currículo

Los cambios de perspectiva curricular responden, principalmente, a las necesidades que surgen en la sociedad, algunas de carácter social, otras de carácter cultural, económico, político, ideológico, epistemológico, entre otros. Aquellos cambios han permitido dar respuesta a los requerimientos de cada momento y época.

Al igual que otros conceptos, el término currículo tiene su historia, en la cual es posible identificar rasgos que a través del tiempo han evolucionado para conformar lo que en la actualidad denota dicha palabra.

La cantidad de definiciones depende del número de teóricos que a lo largo del tiempo lo han estudiado. No obstante, es relevante reconocer su origen y algunas transformaciones para comprender el sentido que se le dará en este apartado.

El origen etimológico de la palabra currículum, la cual procede del latín "*currículum*", cuya raíz es *cursus* y *currerer*. En castellano esta palabra denota dos nociones, por una parte, describe el curso de la vida y los logros alcanzados en ella, comúnmente esto lo interpretamos como *currículum vitae*⁵. "*Por otro lado, tiene el sentido de construir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que [el estudiante] deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.*" (Sacristán, 2010, p. 21). Es la última connotación a la que me referiré a lo largo de este apartado, destacando distintas conceptualizaciones que ha tenido en el transcurrir del tiempo.

No ha de sorprender que existió una época marcada por un currículum que exigía la consolidación de individuos capaces de obedecer órdenes e instrucciones, sin el otorgamiento de espacios para la interlocución. Otra época, caracterizada por ser reaccionaria ante lo antes planteado, que demandó individuos capaces de vivir en una sociedad democrática, cuestionadora e incluso que buscara la emancipación para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

No obstante, aunque ambas posturas responden a un tiempo, momento y contexto histórico específico es necesario reconocer las bases, principios e implicaciones que debieron considerarse para el planteamiento y conformación de cada currículum, que posibilitaran el alcance de los propósitos previamente identificados; lo anterior, por mencionar algún ejemplo.

Como se dijo anteriormente, la palabra currículum deviene del latín, por ello sus primeros usos remiten a la Antigua Roma, en donde se utilizó como "*cursus honorum*"; es decir, la suma de los reconocimientos u honores que iba adquiriendo un ciudadano a través de su desempeño en los nombramientos que asumía con el tiempo.

En la Edad Media y durante varios siglos la conformación del currículum se caracterizó por la división del conocimiento, por una parte, el "*trivium*" (tres cursos: gramática, retórica y dialéctica) y por otra, el "*quadrivium*" (cuatro cursos: astronomía, geometría, aritmética y música).

Como se observa estas dos categorizaciones obedecen a dos orientaciones en la formación: la primera, refería a los modos que el hombre podía utilizar para adquirir conocimiento y la segunda, que responde a fines mucho más prácticos, que principalmente le concedieron al ser humano la posibilidad de sustento.

⁵Locución que utilizó Cicerón por primera vez.

Desde sus primeros usos, la palabra currículum connota aquella posibilidad y propuesta de organización ordenada de contenidos de enseñanza, que propician un aprendizaje, favorablemente no fragmentado.

Ya en el siglo XVI y XVII los términos “grados y clase” fueron acuñados por los calvinistas, al constatar una alza poblacional no bastó con tener una organización ordenada de los contenidos a enseñar; sino que fue necesario distinguir a los alumnos entre sí y al mismo tiempo agruparlos según categorías, dando origen a las clases (grupos); no obstante, debido al gran número de admisiones fue necesario separar a los alumnos según sus edades, en concordancia con la complejidad de los contenidos a ser aprendidos (grados)⁶. Lo anterior, no únicamente tuvo una función reguladora entre el aprendizaje y la enseñanza, sino que en el alumno provocó una transición próspera en el tránsito escolar⁷.

Al combinar los elementos: grupos, grados, contenidos y al enmarcarlos en el término, ya acuñado por los romanos, “*currículum*” se favoreció, desde el siglo XVI y XVII la conformación de lo que hoy por hoy comprendemos por escolaridad.

La utilización del término currículum, durante estos siglos, trajo consigo la concepción de la educación bajo la lógica de que el alumno tenía que completar cursos en un tiempo y unidades de contenido específicamente definidas; encauzando en el funcionamiento *eficiente* de la sociedad.

Además, se establecieron métodos que permitieron la consolidación de secuencias de actividades acordes con los contenidos ya preestablecidos, que tuvieron el objetivo de auxiliar a los profesores (agentes educativos)⁸ en su tarea.

“[...] la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así como un refinamiento de los métodos. El [currículum] delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización.” (Sacristán, 2010, pp. 23-24)

En concordancia con lo previamente puntualizado, Ruiz Ruiz (1996) enfatiza en su obra *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular* la importancia de reconocer el devenir histórico, los principios y contextos bajo los cuales la palabra currículum ha sido objeto de transformaciones.

⁶ Gimeno Sacristán iguala el término con *curso*.

⁷ Es conveniente puntualizar que las palabras “escolar”, “escolaridad” derivan del término “escuela” y que por el momento, según el devenir histórico que se realiza en este apartado no es recomendable equiparlo con tránsito “educativo”; ya que específicamente la evolución del término en cuestión (currículum) se observó directamente en las escuelas o centros escolares de la época.

⁸ Se denominará agentes educativos a todos aquellos actores que intervienen en el ámbito en cuestión: docentes, alumnos, padres de familia, autoridades del sector, entre otras figuras.

Ruiz considera el origen del término “*currículum*” partiendo del siglo XVII, en donde en las Universidades de Seidón y Glasgow fue posible observar “*la búsqueda del método más eficaz para enseñar todo a todos. Esta primera etapa va ligada a la necesidad de organizar un plan de estudios, formando un todo unitario en una integridad secuencial.*” (Ruiz Ruiz, 1996, p. 22)

Como se ha podido constatar, todo currículo responde a las exigencias propias de la época, pero además es posible encontrar diferentes definiciones que enmarcan las orientaciones teóricas, paradigmáticas⁹ y culturales de los diferentes autores y especialistas que se han ocupado por el estudio y esclarecimiento, de ahora en adelante, currículo.

Aunque distintas son las definiciones, prevalece la idea de planificación haciendo connotación a la posibilidad de prever anticipadamente.

Las perspectivas varían, y por ello el énfasis que ha recibido el currículo también se ha modificado; algunas enfatizan en la organización de los conocimientos, otras giran en torno a la experiencia o eficiencia; otras focalizan en la conducta observable del educando y en otros casos, tienden a concentrar su importancia sobre la resolución de problemas; entre otros aspectos.

Algunas definiciones sobre el concepto currículo, en las que se visualizan los elementos antes descritos son las siguientes; cuyo orden es cronológico y no aleatorio. Cabe aclarar que las definiciones que a continuación se incluyen no restan importancia entre sí; son ejemplificaciones de la evolución del término en cuestión. (Ruiz Ruiz, 1996, pp. 25-26):

Johnston (1967) entiende por currículo una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. Además, el currículo prescribe los resultados de la instrucción.

Tyler (1967) refiere que una definición limitada del término es la que lo equipara con un curso de estudio; mientras en el otro extremo de la acepción, currículo hace referencia a todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa. Tyler introduce un matiz importante cuando llega a afirmar que currículo es ese trasfondo que subyace tanto en las actividades de planificación como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera entendido, el currículo comprende los procesos de acción, así como la acción misma. Por lo tanto, un análisis

⁹ Modelo teórico para hacer ciencia e interpretar la práctica derivada de esa ciencia. (Pérez, 1994 en Ruiz Ruiz, 1996, p. 23)

riguroso del currículo debe extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo.

Taba (1974) concreta que el currículo es en esencia un plan de aprendizaje, planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

Bobbit (1981) Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad.

Stenhouse (1984) Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Coll (1987) Concreta que entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Gimeno (1988) afirma que el currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.

Glazman e Ibarrola sostienen que el currículo equivale a plan de estudios, al que definen como *“síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes”*. (Glazman R. y de Ibarrola citadas en Vélez Chablé, G., Terán Delgado, L. 2009-2010)

Por su parte Díaz Barriga, en el libro *Ensayos sobre la problemática curricular* (1988) considera oportuno incorporar un glosario para su obra, en el que se incluyen términos que recurrentemente desarrolla a lo largo del texto; en este apartado se identifica la postura que adopta el autor para definir la palabra *currículum* (currículo)¹⁰:

- a) *Los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa.*
- b) *Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo. Esta expresión pedagógica ha desplazado a la didáctica.*
- c) *Las “acciones” cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el “cumplimiento” de un plan de estudios.* (Díaz Barriga, 1988, p. 94)

En contraste con la definición presentada, M. Pansza (1990) concreta lo siguiente: “[El currículo es un término polisémico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica.” (p. 12) Además, como ya se ha dicho, la autora reconoce que las definiciones varían según la perspectiva que adopte cada autor para comprender la problemática educativa.

Pansza (1990) recalca que “en el currículo, se concretizan los problemas de finalidad, interacción, autoridad” (p. 12) y reconoce su estudio como un campo propio de la didáctica, que puede ser abordado desde las perspectivas sociohistóricas que han marcado la evolución de la enseñanza: enseñanza tradicional, tecnocrática y crítica.

Lo anterior, permite evidenciar que las definiciones que cada autor aporta al corpus teórico en materia curricular devienen de la evolución teórica del concepto mismo, en el que, en la mayoría de las veces, la evolución del término se asocia con las transformaciones propias de la sociedad.

Diferentes definiciones permiten observar el currículo en dos direcciones: en una se restringe al diseño o proyecto curricular; mientras que en otra es posible encontrar la incorporación de la totalidad de los elementos que caracterizan a la educación formal.

Algunas definiciones incorporan aspectos internos, tales como “especificación de contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios” (Díaz-Barriga A., 2012, p. 18) mientras que otras, recuperan algunos de los anteriores e incluyen otras cuestiones tales como necesidades y características propias del contexto que le atañen al educando y al docente.

¹⁰ El libro del autor *Ensayos sobre la problemática curricular* (1988) tiene como propósito presentar los debates existentes en el marco de las diferencias en diseño curricular, que se vinculan con el desarrollo de la educación superior en México. En la obra, se expone el modelo generado por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco para el diseño modular, en contraste con la que el autor sintetiza con la denominación: teoría curricular estadounidense.

En este sentido, los primeros autores que se dieron a la tarea de analizar y definir el currículo se centraron en el estudio de dos conceptos primordiales: enseñanza y aprendizaje enmarcados en un programa escolar¹¹; por otra parte, autores posteriores consideraron la incorporación de otros factores (sociales, culturales, económicos, entre otros) que también intervienen en un programa educativo.

No obstante, ante estas diferencias prevalece un común denominador: el interés por anticipar la práctica.

Derivado de lo anterior y en concordancia con Ruiz Ruiz (1996) confirmo que es posible conceptualizar el término currículo de manera general y particular. De manera general, se entiende como “*la formalización de la teoría y la práctica educativa*” (p. 28), es decir:

- a) El currículo permite la socialización de los estudiantes, en tanto que estructura el contenido y da rumbo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen la adquisición-reflexión-empoderamiento de la cultura.
- b) El currículo es de naturaleza compleja: es prescripción en cuanto señala lo que se desea lograr y por lo tanto, lo que es necesario realizar; pero al mismo tiempo demanda la reflexión en la acción misma.
- c) El currículo promueve la recolección de múltiples contextos, en los que la enseñanza y el aprendizaje tienen un lugar y adquieren diferentes formas.

De manera particular, el currículo:

Es un proyecto sistematizado de formación a través de una serie de contenidos, experiencias y vivencias de aprendizajes secuenciados en forma de una propuesta político-educativa que implica a los diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los complejos problemas que plantea la vida social.
(Ruiz Ruiz, 1996, p. 29)

De esta forma, el currículo contempla un espacio en el que diferentes fuerzas e intereses convergen; en el que, algunas veces, subyace un proceso de negociación que permite concretar una propuesta educativa, primordialmente de carácter dinámica¹².

¹¹ A partir de ahora es posible equiparar el término “escolar” a “educativo”; en cuanto que el primero remite únicamente al espacio formalmente denominado como escuela y el segundo contempla otros espacios en el que los procesos enseñanza y aprendizaje ocurren.

¹² No tiene como propósito la homogeneización o unificación. Tampoco se restringe a la modificación de postulados o principios que se establecen y que posteriormente derivan en nuevas propuestas.

La propuesta educativa que se logra establecer plantea significados, propósitos e intenciones; sirve de guía para orientar la práctica pedagógica y propone interconexiones con otros rubros: sociales, culturales, políticos y económicos. El currículo no se disocia de la práctica, en este sentido, la connotación incorpora dos fases: el diseño y el desarrollo del mismo.

La multiplicidad de definiciones y los diversos aspectos que se priorizan varían de un autor a otro autor, de una postura a otra, lo que ha generado un uso indiscriminado de la palabra, demostrando que el concepto currículo se encuentra en un proceso abierto de evolución.

Sin embargo, es preciso aclarar que si bien la palabra “*curriculum*” deviene del latín fue en el contexto anglosajón en donde tuvo un mayor auge y divulgación. No por ello ha de olvidarse que tanto en la tradición latina como en la castellana lo que se ha conocido como “carrera” (*curriculum*) es reconocido como plan de estudios¹³.

Lo anterior se ejemplifica claramente cuando algunos teóricos en la materia (Glazman y De Ibarrola, Enrique Moreno y de los Arcos, Ricardo J. Alfaro) consideran los conceptos plan y programas de estudios como sinónimo de la palabra latina “*curriculum*” lo que demuestra la defensa de nuestra cultura frente a la dominante fuerza del idioma inglés. (Moreno E., 2002)

¹³ La noción plan de estudios tiene su origen en la locución latina *ratio studiorum*. *Ratio* (cálculo, cuenta consideración) posee también el significado de plan. *Studium* que primeramente se utilizó para referir: empeño, afición afán, hasta que adquirió, en el latín clásico tardío, el actual significado de estudio. (Moreno E., 2002)

1.2. Evolución del currículo

Para considerar la evolución curricular¹⁴ resulta pertinente tomar en cuenta los diferentes paradigmas, en cuya base se encuentran supuestos que han permitido edificar teorías, modelos, enfoques e incluso orientaciones que en definitiva dan rumbo a estudios científicos y permiten delimitar las formas de hacer ciencia y generar conocimiento.

A continuación, se presentan, de manera general, tres paradigmas bajo los cuales ha sido posible desarrollar teorías y modelos curriculares, y al mismo tiempo consolidar paradigmas de enseñanza.

Más adelante, se abordará detalladamente la clasificación que S. Kemmis (citado en Castillo Arredondo, 2006) realiza de las teorías curriculares a partir de lo que en este momento se presenta. (Ver en el apartado 1.2.1 Teoría curricular).

a. Paradigma científico racional

Encuentra sus fundamentos en el positivismo lógico y en el empirismo, bajo este paradigma, la finalidad que tiene la investigación es la generación de leyes y normas universales que permitan objetivar la realidad, es decir, producir teorías inquebrantables, aplicables a cualquier situación.

Bajo esta lógica, el paradigma científico- racional tiene la intención de explicar, predecir y controlar, a través de la comprobación de leyes y teorías, los fenómenos que acontecen. Cobran relevancia aspectos relacionados con la generalización de leyes y la posibilidad de observar los objetos de estudio.

La generación de teorías permite “normar” la práctica y con ello lograr la producción de conocimiento válido, confiable y objetivo. En este sentido, la función que desempeña el investigador es “externa”, la relación sujeto-objeto de estudio se reduce a la “cosificación”¹⁵ del objeto de estudio.

Dicho paradigma retoma los supuestos epistemológicos que subyacen del modelo científico específicamente el que se desarrolla en las ciencias exactas, de tal manera que aspectos relacionados con hechos sociales son estudiados en tanto que es posible considerarlos de manera objetiva y categorizarlos a manera de objeto.

¹⁴ Lo relativo o perteneciente al currículo.

¹⁵ Reducir a la condición de cosa aquello que no lo es. (Diccionario de la Lengua Española)

De igual modo, el interés por los fenómenos educativos radica en la posibilidad de hacerlos observables para conseguir medirlos; lo que implica operacionalizarlos [sic] con anticipación. En la medida en que los objetos de estudio son objetivados, incluyendo los hechos sociales, se reduce el campo de la subjetividad.

Este planteamiento nos lleva a hacer un análisis externo y observable de los fenómenos educativos, que exigen una metodología de trabajo experimental, en el que se eliminan cualquier atisbo de subjetividad lo que nos lleva a hacer estimaciones sobre el funcionamiento educativo [...] Los fenómenos sociales se cubren de elementos objetivos y configurará un conjunto de posiciones que permitan establecer generalizaciones sobre las variables analizadas. (Ruiz Ruiz, 1996, p. 46)

En el paradigma positivista la enseñanza se conceptualiza como actividad técnica, en la que el profesor se define como técnico que aplica supuestos y teorías que otros especialistas elaboran. No es posible concebir al profesor como investigador del acto educativo.

Los modelos que derivan de esta postura consisten en: (1) programar por objetivos, en el entendido que es, en definitivo, el eje rector observar la modificación de la conducta del alumno; (2) realizar lo que se “describe en la receta”, es decir efectuar lo programado; y finalmente (3) evaluar qué y cómo hace determinada actividad el alumno con relación a los objetivos operativos primeramente planteados.

Los modelos didácticos que subyacen de este paradigma son aquéllos tecnológicos que priorizan la modificación de la conducta del alumno, que se interpreta como un aspecto observable y medible; por otra parte, el rol que ejerce el docente consiste en seguir instrucciones que le explicitan qué y cómo llevar a cabo la enseñanza.

b. Paradigma interpretativo-simbólico-naturalista

A diferencia del anterior, el paradigma naturalista, con fundamentos fenomenológicos, tiene como propósito la *comprensión* de los fenómenos; adquiere relevancia la subjetividad del sujeto; en cuanto a que éste se encuentra inmerso en la relación sujeto-objeto de estudio.

De esta manera, el énfasis es el análisis cualitativo de la realidad, que deja de ser estática y única para convertirse en múltiple y dinámica, en el entendido que es posible construirla.

Bajo estos supuestos, la finalidad de la investigación deja de ser la comprobación de leyes universales; por el contrario, se busca la comprensión del individuo partiendo de que es un ser único, capaz de construir percepciones, significados y manifestar intenciones. Es así

como la relación sujeto - objeto se modifica y pasa de ser neutral e independiente a transformarse en una interrelación en donde ambos actores se involucran y se afectan.

En concordancia con lo anterior, se reconoce la interrelación entre la teoría y la práctica en el sentido que existe una realimentación; se busca la credibilidad y confirmación del conocimiento.

De esta forma, en la práctica educativa, se busca explicar *cómo* y *por qué* acontecen ciertas situaciones; los docentes reflexionan su práctica e invitan a los alumnos a la reflexión, bajo situaciones únicas e irrepetibles, que permiten comprender e interpretar la realidad.

En este sentido, la enseñanza se concibe como una práctica, en la que el docente ocupa un rol de investigador que le exige reflexionar y analizar críticamente la práctica que lleva a cabo; es un investigador en acción, que mantiene, al igual que el alumno, un papel activo. El docente media la relación alumnos- contenidos.

El alumno es el principal protagonista de su aprendizaje; el cual tendrá que ser significativo y contextual; por ello los procesos de enseñanza y aprendizaje consideran el contexto y el entorno, definiendo que el aprendizaje puede desarrollarse tanto en un marco intraescolar como extraescolar.

Bajo este paradigma, la evaluación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en los últimos resultados; de esta forma, la evaluación busca responder a las siguientes preguntas: ¿qué, cómo, cuándo? Tomando en cuenta qué capacidades y valores habrá de valorar; cómo habrá de observarlos/verificarlos, por lo que se establecen criterios específicos; y cuándo será posible verificarlos, es decir, en qué momentos habrá de realizarse dicha evaluación: al comienzo, en el desarrollo o al final del proceso. Considerando que no son momentos aislados, sino continuos.

c. Paradigma sociocrítico

La orientación del paradigma sociocrítico consiste en concientizar¹⁶ a los actores que fluyen e influyen en la realidad. Los sujetos se consideran como agentes de cambio¹⁷ y transformación.

Dentro de este paradigma florece la Teoría crítica, que asume como principio que la realidad es contextual, en el sentido que es específica, histórica y dinámica.

Bajo este supuesto, la realidad se construye, se modifica y se comparte por los actores que ocupan un lugar en dicha realidad. Siguiendo estas líneas, la finalidad de la investigación

¹⁶ Refiere a la consciencia. Al conocimiento inmediato que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones.

¹⁷ En este trabajo se considerarán todos aquellos sujetos que intervienen en el acto educativo como agentes de cambio.

consiste en identificar y generar cambios en la realidad; lo anterior es posible en la medida en la que el sujeto analiza, busca transformar y en definitiva concreta el acto transformador en su contexto, tomando en cuenta el grupo de sujetos que le rodean, encaminando la emancipación colectiva.

La teoría y la práctica se conciben con una connotación indisociable, pues existe una relación dialéctica entre ambos elementos. *“La práctica es teoría en acción”*. (Ruiz Ruiz, 1996, p. 45)

En contraste con el paradigma científico racional, este paradigma valida la intersubjetividad, asumiendo que existe una ideología compartida en la que se rechaza la existencia de investigadores neutros, libres de valores, que favorecen la objetividad; a diferencia se reconoce la carga intersubjetiva del investigador.

En este paradigma, los profesores y alumnos son conscientes de que son agentes de cambio y transformación de la propia realidad educativa, tienen en común el firme propósito de acercarse y generar conocimiento que permita la autonomía e independencia, tanto de pensamiento como de actuación, que coadyuve a la emancipación.

El desarrollo del currículo no se fundamenta bajo supuestos rígidos, que no permitan transformaciones, por el contrario, se basa en principios de negociación y consenso.

En el paradigma crítico el enfoque del currículo hermenéutico, el discurso es plural y compartido por los diferentes componentes. El currículo lo entendemos como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida en un constante devenir. [...] el individuo tiene la capacidad para ir transformando progresivamente la sociedad por medio de un proceso interactivo. (Ruiz Ruiz, 1996, p. 52)

Al igual que el paradigma anterior el profesor es un agente reflexivo de su propia práctica, sin embargo, en el paradigma sociocrítico no sólo reflexiona su práctica sino se compromete éticamente con la transformación social; buscando una sociedad más justa.

Una vez desarrollado los tres grandes paradigmas bajo los cuales se han edificado estructuras para potencializar la generación de conocimiento, se dará paso a la exposición de diferentes teorías curriculares que se han perfilado a lo largo del tiempo.

Destaca el hecho que, en la medida de lo posible, se respetan las clasificaciones que autores dedicados al ámbito curricular han propuesto para comprender las principales corrientes que conjuntan las teorías que a continuación se presentan.

1.2.1. Teoría curricular

Posterior a la exposición de los paradigmas bajo los cuales ha sido posible edificar teorías curriculares es pertinente mencionar que éstas son *“marcos generales de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación”* (G. Sacristán citado en Ruiz Ruiz, 1996 p. 53).

Las teorías poseen la cualidad de orientar estudios e investigaciones, permiten delimitar la recolección de información, sugerir vías de trabajo, formas de organización y edificación de marcos teóricos.

Las teorías del currículo son teorizaciones porque establecen límites de la realidad, contribuyen en la comprensión de los fenómenos, propiamente educativos, y reafirman un compromiso con la realidad en la medida que contribuyen a la transformación social. De esta manera, es pertinente afirmar que las teorías del currículo son teorías sociales debido a que en su construcción es posible observar rasgos históricos de la sociedad y porque estas teorías tienden a ocuparse por generar un cambio particularmente social, en el que la educación ocupa un papel trascendental.

Es preciso señalar que, en su mayoría, los planteamientos curriculares derivan de aspiraciones de índole social, inclúyase aspectos económicos, políticos, culturales, entre otros; en las que las decisiones son tomadas en diferentes niveles, involucrando diversos actores que participan en el hecho educativo.

En este sentido, la teoría curricular ha tenido como eje primordial analizar cómo el conocimiento es seleccionado y organizado, y al mismo tiempo, cómo tal selección y organización no es neutra, frente a los diferentes grupos sociales. (Ruiz Ruiz, 1996)

Según Hilda Taba una teoría del currículo se define como: *“una manera de organizar el pensamiento sobre los asuntos que son relevantes para su evolución: ¿en qué consiste?, ¿cuáles son sus elementos? ¿cómo se eligen y organizan?, ¿cuáles son las fuentes para decisiones de campo?”* (H. Taba citada en Ruiz Ruiz, 1996, p. 53)

Aspectos como las condiciones en las que se realiza el currículo, la reflexión sobre la acción educativa, procesos de autocrítica que derivan en la renovación del contenido, entre otros elementos, esbozan algunos principios que enmarcan la teorización del currículo.

En general, cualquier teoría curricular busca responder las siguientes cuestiones:

- ¿qué tipo de individuo se desea formar y por qué?
- ¿cómo se conceptualiza la práctica?
- ¿qué acciones deben realizarse para mejorar la práctica?
- ¿cómo se conceptualiza el contenido?

Concretando lo anterior, una teoría curricular responde a las siguientes interrogantes:

- *¿A quién enseñamos?*
 - *¿Qué es lo que debemos enseñar?*
 - *¿Cómo debemos enseñar?*
 - *¿Cuándo debemos enseñar?*
 - *¿Qué es lo que debemos evaluar?*
 - *¿Cómo debemos evaluar?*
 - *Cuándo debemos evaluar?*
 - *¿Cuál es la interrelación complementaria e integradora entre los distintos componentes del currículo?*
- (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006, p. 70)

Por su parte Ruiz Ruiz (1996, p. 58) afirma que las teorías curriculares han de tomar en cuenta las siguientes dimensiones:

- *Dimensión explicativa: qué, por qué y para qué enseñar.*
- *Dimensión conceptual: qué enseñar*
- *Dimensión metodológica: cómo y cuándo enseñar*
- *Dimensión evaluadora: qué, quién, cómo y cuándo evaluar*

Beuchamp sostiene que una teoría curricular “*es un marco de elementos relacionados que da sentido a la acción de la escuela al puntualizar las relaciones entre sus elementos, al dirigir su desarrollo, uso y evaluación*” (Beuchamp citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006, p. 69). Dichos elementos subyacen de un marco normativo, el cual permite la toma de decisiones en el aula. Beuchamp retoma los elementos básicos del currículo para explicitar la teoría curricular, los cuales favorecen en el establecimiento de una relación entre el proceso y los resultados que se desean obtener, considerando su evaluación:

- Los contenidos
- Los logros a alcanzar
- Las situaciones de aprendizaje en las que se incluye:
 - identificación de elementos
 - especificación de su estructura
 - configuración de relaciones
 - finalidad pretendida

En este trabajo se comparte la postura de Kemmis (1986) y Gimeno (1988) que señalan que las teorías curriculares pueden concebirse como *metateorías*, en el amplio sentido en que éstas se ocupan del estudio de la propia teoría, es decir, de los saberes que se han acumulado en un área en particular. De esta forma, las teorías del currículo se edifican sobre los códigos compartidos que las estructuran y establecen relaciones mediáticas entre el pensamiento y la acción educativa (teoría y práctica, sociedad y escuela).

1.2.1.1. Orígenes y clasificaciones de la teoría curricular

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diango, J. (2006) distinguen dos grandes líneas que se han edificado en la elaboración de la teoría del currículo:

a) Por una parte aquella que refiere a una perspectiva teórica, técnica, de la ciencia aplicada, progresista, de principios del siglo, desarrollada a través de disciplinas psicológicas y sociológicas educativas del currículo.

b) Y otra perspectiva de elaboración más filosófica, que constituye la elaboración de la teoría del currículo, inseparable del trabajo escolar en aula y en el centro (entorno). (p. 70)

Siguiendo las líneas anteriores, la teoría curricular encuentra sus orígenes en el contexto de la tecnología educativa, la cual se relaciona con los postulados de la psicología conductista, la filosofía pragmática, la sociología empresarial y la productividad.

En *Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica* Hilda Taba (1987) menciona que en la evolución del planteamiento del currículo es perceptible una cualidad ecléctica que reúne elementos que enmarcan su elaboración y conformación.

Señala que en el transcurso del tiempo existieron metodologías reduccionistas cuyo eje fue únicamente el aprendizaje del individuo, o bien el aprendizaje de ciertos contenidos, o el desarrollo de conductas, entre otros aspectos; sin considerar una conjunción que reuniera varios elementos. Por otra parte, se señala que surgieron otras posturas que resultaron a partir de estudios cuyo objeto fue precisamente proponer las bases para la construcción y delimitación de una teoría en concordancia con el planteamiento curricular.

Con el paso del tiempo, algunos resultados de investigaciones progresistas en materia educativa se contrapusieron a la descripción unilateral de los factores que intervienen en el planteamiento curricular; postulando la observación, estudio y comprensión de los siguientes aspectos:

- el individuo, en el entendido de las necesidades que éste manifiesta en concordancia con el desarrollo evolutivo propio de cualquier sujeto;
- el análisis y entendimiento de la conformación de la sociedad y las demandas que ésta realiza a los sujetos; y
- el contenido a ser comprendido.

Al mismo tiempo, se dieron a conocer investigaciones relacionadas con la conducta del individuo y la evaluación, en las que se propusieron el concepto: “objetivos de la conducta en la educación” (Taba, 1987); que como su nombre lo indica, buscaron ir más allá de la simple adquisición y reproducción de conocimientos; sin embargo, quedaron circunscritas al auge del cientificismo, que promovió el desarrollo de individuos parcelados en cuanto a conocimientos se refiere; dando como resultado seres humanos capacitados para la ejecución de ciertas actividades únicamente.

En oposición a lo anterior, surgió una postura que fue en contra sentido, que se consideró como *radical* o *sentimental*; fue reaccionaria a seguir lineamientos que no consideraban la diversidad de postulados, la heterogeneidad de los individuos y modos diversos de conducir procesos de evaluación.

Sin embargo, por un largo periodo la evolución del currículo quedó limitada a la validación, verificación y perfeccionamiento de la adquisición de conocimientos parcelados, que en palabras de Hilda Taba (1987) fue denominado progresismo reprimido. Lo anterior retomó como base los avances en las investigaciones enfocadas a la disciplina mental, restando importancia a los principios del aprendizaje, los factores que inciden en el ambiente escolar, así como las necesidades que la sociedad desafiaba.

Posteriormente, surgieron nuevos estudios, que en contraste con lo que se venía desarrollando, proponían la observación y estudio de los grupos, el aprendizaje en equipo e incluso el estudio de la cultura arribando a la consideración de la escuela como cultura misma. En este devenir, se concluye la importancia de considerar tanto a las ciencias sociales como aquella que estudia el comportamiento humano y la conducta para la elaboración curricular.

Partiendo de este contexto, Á. Díaz Barriga (1997) reconoce dos grandes bloques caracterizados, principalmente, por autores estadounidenses.

a) En un primer bloque destaca las contribuciones de Ralph Tyler (1973) y Hilda Taba (1987) para quienes la elaboración del currículo parte de investigaciones previas que favorecen la estructuración y consolidación de un proyecto educativo. Para estos autores aspectos como la sociedad, los sujetos implicados en el hecho educativo, primordialmente

el alumno, así como el reconocimiento y estudio de la evolución del conocimiento, adquieren relevancia.

Las investigaciones previas permiten identificar aquellos “componentes referenciales”, que para el caso de Tyler son denominados estudios y en la postura de Hilda Taba se esclarecen como investigaciones; del mismo modo, ambos permiten fundamentar la elaboración del currículo.

Ralph Tyler (1973) precisó la necesidad de dar respuesta a las siguientes preguntas antes de comenzar la elaboración de cualquier currículo:

1. *¿Qué fines desea alcanzar la escuela?*
2. *De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?*
3. *¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?*
4. *¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?(p. 2)*

Al dar respuesta a la primera interrogante, Tyler consideró la posibilidad de transformar las metas educativas en criterios que permiten seleccionar contenidos, proponer materiales, así como plantear procedimientos idóneos de enseñanza, entre otros aspectos.

Tyler sostuvo que los resultados y análisis de los estudios previos han de concretarse en fuentes y filtros que permitan la elaboración de objetivos conductuales.

Asimismo, reconoció la importancia de indagar sobre los alumnos, la sociedad, los procesos culturales, la función de los contenidos; así como valorar la importancia de la psicología del aprendizaje, aspectos filosóficos y especialistas de distintas asignaturas. La conjunción de los aspectos antes listados, de naturaleza diversa, los denominó fuentes.

Las fuentes son en concreto los resultados de los estudios y permiten elaborar objetivos conductuales; sin embargo, los filtros, constituidos por la filosofía y la psicología, favorecen “organizar los objetivos filosóficamente coherentes y factibles en el proceso de aprendizaje” (Díaz Barriga, Á., 1997, p. 20) garantizando la formación funcional del individuo para la sociedad.

Con respecto a la selección de actividades de aprendizaje, el autor focalizó su atención en la relación maestro-alumno, priorizando en la conducta observable del segundo, es decir, clarificó la importancia de concretar el contexto y el tipo de conducta que se desea observar; y a partir de ello elegir las actividades idóneas que permitan alcanzar los fines propuestos.

En los postulados de Tyler, la organización de las experiencias de aprendizaje (actividades de aprendizaje) es significativa en el sentido que han de tomarse en cuenta criterios tales como continuidad, secuencia e integración que beneficien el desarrollo de la planeación.

Finalmente, en la propuesta de Tyler se evalúan las actividades de aprendizaje, lo que permite verificar el logro de los objetivos propuestos y constar la modificación de la conducta del estudiante a lo largo de todo el proceso, de esta forma se concluye que la evaluación no se realiza en un único momento. Por otra parte, la evaluación permite valorar las deficiencias de la planeación y apreciar los aciertos.

Al reconocer esta postura, el autor se identifica bajo una perspectiva funcionalista, pragmática y utilitarista.

Siguiendo bajo el primer bloque que identifica Á. Díaz Barriga (1997), Hilda Taba contribuye a la edificación de una propuesta que tiene como eje rector formular etapas que permiten la elaboración de un plan y programas de estudio. Complejizando el modelo de Tyler, Taba sostuvo que las investigaciones previas permiten realizar un diagnóstico de necesidades y al mismo tiempo conformar una teoría curricular.

Para Taba adquiere relevancia las investigaciones previas en cuanto permiten detectar y conocer las demandas sociales y culturales, tanto presentes como futuras; el análisis de los resultados de los diagnósticos favorece la oportuna toma de decisiones basada en postulados teóricos y por lo tanto delimitar acertadamente objetivos, contenidos y actividades que serán necesarias para el logro de los objetivos.

En este sentido, Taba enfatiza que el diagnóstico de necesidades permite fundamentar la elaboración del currículo.

Taba refiere a la totalidad de un plan de aprendizaje (programa escolar¹⁸) como la integración de un sistema, en el cual no existen elementos aislados o que refieran a una estructura fragmentada.

Para lograr la representación total de un plan de aprendizaje y conseguir la conjunción de la teoría y la técnica, la autora formula siete etapas que serán fundamentales para la toma de decisiones y la elaboración de programas escolares (educativos):

1. *diagnóstico de necesidades*
2. *formulación de objetivos*
3. *selección de contenido*
4. *organización del contenido*
5. *selección de actividades de aprendizaje*
6. *organización de actividades de aprendizaje; y*

¹⁸ Es posible equiparar el término "escolar" a "educativo".

7. *determinación de lo que se va a evaluar y las maneras de hacerlo.* (Díaz Barriga, A., 1997, p. 23)

No obstante, H. Taba (1987) reconoce que todos los currículos, sin considerar las peculiaridades de cada uno, se conforman *mínimamente* por los siguientes elementos: “*determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido [...] ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza [... y] un programa de evaluación de los resultados*”. (p. 24)

Según la importancia que se le otorgue a cada uno será la orientación en la que se encuadre la propuesta; determinando las relaciones entre estos elementos y permitiendo identificar con claridad los fines e intenciones que hay detrás del planteamiento curricular.

b) Para distinguir un segundo bloque, Díaz Barriga (1997) considera el pensamiento tecnocrático que prosperó en la década de los setenta. En el ámbito educativo el autor lo nombra como la tecnificación del acto educativo.

Díaz señala que durante estos años progresaron los programas escolares enfocados en objetivos conductuales, heredados de un pensamiento tecnicista y pragmático en el que sustancialmente se privilegiaba los criterios de eficiencia y objetividad.

Uno de los representantes de dicho bloque es Robert Mager (citado en Díaz Barriga, Á., 1997) quien establece criterios para la elaboración técnica de objetivos de un programa.

Los criterios que define son los siguientes:

- a. *redacción en términos referidos al alumno*
- b. *identificación de la conducta observable deseada*
- c. *establecimiento de las condiciones en que la conducta y los criterios de realización se muestren aceptables* (Díaz Barriga, Á., 1997, p. 28)

R. Mager considera importante realizar un análisis de tareas que permita derivar en objetivos conductuales que a su vez son el reflejo de metas específicas que concreta como las “[...] *habilidades y ejecuciones que hay que realizar para cumplir con una tarea.*” (Díaz Barriga, Á. 1997, p. 29). A diferencia de sus antecesores, R. Mager omite la información que se deriva de investigaciones previas que puedan aportar elementos relevantes para la elaboración de un plan. En este sentido, se genera una ruptura entre el plan y los programas que se conforman a partir de la definición de objetivos conductuales.

No obstante, a partir de las aportaciones de R. Mager, fue posible generar propuestas de planeaciones *cerradas* de un curso, que puntualmente daban a conocer la “receta” o los pasos a seguir para el logro de los fines planteados, es decir, el logro de los objetivos conductuales previamente formulados.

Lejos de ser una propuesta que promueva la reflexión de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje; favorece la prescripción de toda acción, encausando el control de la acción docente.

Dichas planeaciones se concretaron en lo que hoy se conoce como cartas descriptivas; que para su construcción se inicia con la elaboración de una matriz que incluye los siguientes rubros:

1. Tema
2. Subtema
3. Objetivos
4. Evaluación
5. Métodos y/o técnicas de enseñanza
6. Experiencias de aprendizaje
7. Observaciones
8. Bibliografía (B. Fernández citado en Díaz Barriga, Á., 1997, p. 30)

Al buscar la coherencia entre los aspectos antes listados y primordialmente entre los objetivos y los demás elementos, se deja a un lado las particularidades de cada contexto lo que origina, según Ángel Díaz Barriga (1997), la “*tecnificación del acto educativo*” (p. 31).

Otros autores que Díaz Barriga (1997) considera dentro de este segundo bloque son James Popham y Eva Baker quienes formulan un modelo centrado en objetivos, en el que especifican cuatro componentes que enseguida se enlistan:

1. Especificación de objetivos
2. Evaluación previa
3. Enseñanza
4. Evaluación de resultados

Bajo este modelo, destaca la importancia de la consecución cronológica de los componentes. Sin embargo, se percibe una carencia en cuanto a la fundamentación que permite interrelacionar e integrar los componentes en juego.

Si bien Díaz Barriga (1997) en su texto *Didáctica y Currículum Edición corregida y aumentada* clarifica dos grandes corrientes que es posible ubicarlos en los paradigmas científico racional y en el paradigma interpretativo-simbólico-naturalista por otra parte, se evidencia un vacío que a continuación se complementa con la clasificación que realiza Stephen Kemmis (1986) en materia de teorías curriculares.

La clasificación que realiza Kemmis (citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006) parte de los paradigmas de investigación; el autor establece tres teorías del currículo

y para ello considera tanto la ubicación cultural y social, como el hecho educativo en el contexto áulico.

a. La primera teoría curricular es aquella que subyace del planteamiento naturalista (positivista) a la cual, Kemmis denomina como Teoría técnica.

Esta teoría, como su nombre lo indica reconoce el interés técnico ligado a los sistemas de producción, generando la burocratización y tecnicismo de la educación. Para el autor referir esta teoría implica reconocer la importancia del control social, en cuanto que el currículo se fundamenta fuera de la esfera educativa permitiendo la reproducción de la sociedad. El currículo es diseñado por expertos, especialistas y técnicos que propician modelos ligados con la eficacia, la eficiencia, enfatizando en el uso del enfoque conductual. Bajo estos supuestos S. Kemmis reconoce la ruptura entre lo cultural, lo social y la acción social.

Esta teoría:

Se encuentra dominada por el interés técnico centrado en el control del entorno mediante acciones guiadas por reglas técnicas basadas en leyes comprobadas armónicamente, [siguiendo estas líneas] adopta el modelo hipotético-deductivo y el modelo de racionalidad tecnológica. (Kemmis citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006, p. 73)

S. Kemmis ejemplifica la teoría técnica recuperando las aportaciones de Ralph Tyler (1973), que como previamente se señaló, para la elaboración del currículo parte de la resolución de ciertas cuestiones tales como:

- Definición de los objetivos que desea alcanzar la escuela
- Esclarecimiento de las experiencias educativas que favorecerán lograr dichos objetivos; cómo deben organizarse experiencias y cómo puede comprobarse que los objetivos han sido alcanzados.

Cobra relevancia la elaboración de objetivos que tienen como característica especificar comportamientos observables. La secuencia que le sigue es una vez redactados los objetivos es posible organizar experiencias de aprendizaje que potencializan el logro de los mismos.

Es fundamental, en este sentido, comprobar la medida en que los objetivos conductuales son alcanzados, con la finalidad de reflexionar en torno a la aplicabilidad de los resultados, formular hipótesis y explicaciones sobre los aspectos observados.

Como menciona S. Kemmis (citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006) la teoría técnica se caracteriza por los siguientes enunciados:

- Existe un predominio por la planificación a través de objetivos que guía el diseño de la enseñanza
- Se presenta una ruptura entre especialistas, propiamente los que elaboran el diseño curricular y los docentes
- El quehacer educativo se considera como un problema técnico

b. La segunda teoría refiere a la teoría práctica que tiene como características aspectos humanísticos, liberales y racionalistas.

Lo humanístico se relaciona con la posibilidad que tiene el ser humano de llegar a ser, formarse y constituirse a través de la educación y la cultura. Por su parte, lo liberal se relaciona con la cualidad que tiene el ser humano en cuanto vive, es y pertenece a una sociedad, toma decisiones y realiza juicios, que en el mejor de los casos, encausa el progreso de la sociedad.

Lo racionalista está ligado a la posibilidad que tienen todos los seres humanos de reflexionar su hacer; concretamente en el ámbito educativo y en lo que esclarece Kemmis refiere a la facultad que tienen los profesores para reflexionar la práctica que llevan a cabo, realizar juicios prácticos e informados.

“Es una teoría racionalista de la acción, como realización de ideas. [Se considera el trabajo que se desarrolla en el ámbito educativo] como ejercicio de la razón práctica”. (Castillo Arredondo S. y Cabrerizo Diago, J., 2006, p. 74). Siguiendo las ideas de Kemmis el razonamiento práctico se aleja del razonamiento técnico en cuanto deja a un lado lo instrumental y las ideas ligadas a los medios-fines.

Los postulados de esta teoría refieren el currículo como una actividad práctica, que se reflexiona, se vincula a la teoría y nuevamente a la práctica y a la vez es legitimada por la comunidad educativa.

El autor ilustra dicha teoría con los modelos que emergen en los años 70. Retoma los desarrollados por Schwab (1964) y Stenhouse (1975), en cuanto que ambos comparten los siguientes rasgos en su conformación:

- Reconocen la importancia que conlleva establecer un currículo humanista
- Los agentes que intervienen en el acto educativo están llamados a tomar decisiones, basadas en el juicio racional

- Los profesores son considerados como actores activos, que toman decisiones, que reflexionan su práctica y a la vez como sujetos investigadores.

Finalmente, S. Kemmis considera las siguientes derivaciones de la teoría práctica:

- Se introduce una perspectiva experiencial en el currículo
- El papel que adquiere la investigación se relaciona con la generación del conocimiento práctico
- Los conceptos: descubrimiento y construcción están ligados al aprendizaje
- Se reconoce la autonomía profesional y se promueve su desarrollo
- El currículo es entendido como un proceso abierto.

c. Por último, la tercera teoría que reconoce S. Kemmis (citado en Castillo Arredondo S. y Cabrerizo Diago, J., 2006) es la teoría crítica, que como anteriormente se aludió busca la emancipación y transformación de la sociedad a partir del ejercicio dialéctico.

Siguiendo estas líneas, el autor reconoce la importancia que tienen los profesores en proponer situaciones que impliquen conflictos¹⁹ para los alumnos; los cuales reciben la consigna de resolverlos y formular acciones que trasciendan y deriven en cambios, generalmente transformadores de la realidad.

En concordancia con los postulados de la teoría crítica, Kemmis sostiene que para la elaboración del currículo ha de considerarse tanto lo social como lo histórico; es decir el currículo no puede alejarse de la realidad que enmarca características sociales e históricas irrepetibles; el currículo es contextual y gira en torno a un principio que es la emancipación.

A diferencia de la primera teoría, los actores implicados en su elaboración no son únicamente expertos, en este sentido, los profesores también se suman a este proceso y es a través de la autorreflexión que logran reconocer su práctica y realizar transformaciones necesarias (lo anterior ligado al ejercicio dialéctico).

Es decir, “[...] *los profesores son miembros de grupos prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos con el análisis crítico de sus propias prácticas educativas y con el cambio de las mismas para superarlas y transformarlas.*” (Castillo Arredondo S. y Cabrerizo Diago, J., 2006, p. 75); otros actores que intervienen en la elaboración curricular son todos aquellos que se encuentran implicados en la comunidad educativa y que sus aportaciones en la materia permiten abatir injusticias y procurar transformaciones.

¹⁹Situaciones a resolver sin referir a los conflictos como un aspecto negativo.

En esta teoría, se afirma que la educación interfiere de manera directa en la formación de ciudadanos, por ello adquiere relevancia el reconocimiento y estudio de aspectos ligados a la democracia, tales como la libertad, autonomía, estructuras sociales, entre otros.

Por último, Kemmis, en palabras de los autores de la obra *Formación del Profesorado en Educación Superior Didáctica y Currículum* (2006), dan a conocer las implicaciones para la construcción del currículo que derivan de la teoría crítica:

- Adquiere relevancia el carácter social e histórico de la educación
- La enseñanza se considera como una práctica liberadora
- Únicamente a través de la práctica es posible modificar la realidad
- Se fomenta la investigación-acción crítica
- La escuela se concibe como un centro democrático, que propicia la formación de ciudadanos
- Los docentes, como profesionales intelectuales, buscan la mejora.

Aunque con otra denominación, diferentes son los autores que realizan una clasificación similar de las teorías curriculares.

Al respecto Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo (2006) presentan la categorización que realiza Pinar realiza y que sintetizan de la siguiente manera:

- Tradicionalistas, racionalidad científica
- Empírico-conceptuales, influidas por el paradigma positivista
- Reconceptualistas, enfatizan la dimensión socio-crítica

Al reconocer las clasificaciones que se han incorporado previamente (Ángel Díaz Barriga y Stephen Kemmis) es posible concluir que las teorías curriculares derivan de los paradigmas epistemológicos o bien su quehacer, elaboración y constitución ha sido fundamentada a partir de ciertos postulados que erige cada uno de los paradigmas.

De esta forma, se identifica que los autores que se han dedicado a la configuración de las distintas teorías curriculares han retomado características de los paradigmas, que les permiten posicionarse dentro de un marco teórico, conceptual y referencial que guía la formulación y desarrollo de los principios que definen, caracterizan y sustentan cada una de las teorías curriculares.

Hasta el momento distingo tres grandes corrientes que en su denominación comparto la aportación que realiza S. Kemmis: teoría técnica, teoría práctica y teórica crítica.

Asimismo, concluyo que las teorías curriculares, en su mayoría, refieren estructuras teóricas que frecuentemente sufren modificaciones al adoptarlas y al realizar esfuerzos para adecuarlas a diversos contextos; en respuesta a ello los modelos curriculares se presentan como un elemento primordial que permite relacionar la teoría y la práctica educativa de manera armónica, considerando la especificidad de diferentes contextos.

1.2.2. Modelos curriculares

Al no existir universalmente un consenso que reúna y dé cuenta de una sola estructura teórica y práctica que sea reconocida y aplicada en todos los ámbitos educativos surge la necesidad de plantear modelos.

Los modelos, que mayoritariamente parten de una teoría, permiten representar la realidad y la práctica educativa, tienen la cualidad de no ser estructuras cerradas, por el contrario, son adaptables y flexibles según las necesidades y el contexto en el que están insertos.

Al afirmar lo anterior es posible asegurar que los modelos son provisionales por que responden a un tiempo y espacio específico, en este sentido son representativos de cada época; pero trascendentalmente permiten la comprensión y aproximación a la realidad (educativa).

En palabras de Castillo Arredondo S. y Jesús Cabrerizo Diago (2006) los modelos pretenden *“configurar y estructurar una práctica basada en una teoría (parte teórica y práctica del modelo), de forma abierta adaptable y modificable según las circunstancias y condicionamientos de la realidad concreta de los centros e instituciones.”* (p. 87)

Al igual que otros términos, la definición de la palabra modelo varía de autor en autor, de enfoque en enfoque, por lo que no existe unanimidad en el término. Coexiste una diversidad de definiciones y por lo tanto de modelos; algunos priorizan en el proceso de enseñanza, otros en el aprendizaje, otros más en la instrucción, entre otros aspectos.

No obstante, todos se distinguen por integrar diferentes elementos que se relacionan con la enseñanza, el aprendizaje, el corpus teórico y la práctica, así como lo real e ideal, etcétera. Así, se afirma que una característica de cualquier modelo es buscar la integración entre diversos elementos.

Para Escudero (1981) un modelo:

[...] sugiere líneas de trabajo e investigación, y está sujeto a contrastes y revisiones de las formas de abordar [el propio] objeto de estudio y actuar en relación con el mismo. Consecuentemente en cada uno de los modelos se perfilan ciertos supuestos y ciertos procedimientos que remiten implícitamente a un determinado modelo teórico de currículo. (Escudero citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006, p. 89)

En opinión de Mauri (citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006) un modelo curricular puede concebirse como un *“mediador entre la realidad y el pensamiento de cada profesional; se configura como un marco representativo común para los que lo elaboran y desarrollan”*. (p. 89)

Como previamente se indicó, un modelo permite el acercamiento a la realidad y a la vez representarla y estudiarla, los modelos especifican conceptos particulares que derivan de las diferentes posturas teóricas y de las distintas maneras de hacer ciencia.

En educación, un modelo curricular puede asemejarse a una estrategia que permite el acercamiento a la realidad educativa y por lo tanto plantear distintas formas para resolver problemas o situaciones que acontecen en el quehacer educativo.

No puede afirmarse que un modelo es mejor que otro, pues la base que constituye las diferencias entre estos son los fines que cada uno persigue, además como ya se indicó cada modelo es contextual e histórico por lo que sería pertinente afirmar que, en su momento, cada modelo fue la mejor opción para acercarse, enfrentar y resolver los problemas que se presentaron específicamente en un tiempo y espacio.

En materia curricular Palladino (2005) sostiene que los modelos curriculares parten *“[...] de supuestos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociales y políticos que señalan explícita o implícitamente no sólo los procesos, sino también la dinámica entre los componentes del mismo.”* (p. 11)

Cada modelo justifica y delimita un fin en particular, por lo que señala los elementos que deben considerarse y cómo deben estructurarse para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello lograr los fines previamente delimitados.

Castillo Arredondo S. y Jesús Cabrerizo (2006) puntualizan que los modelos curriculares tienen la característica de representar el currículo, así como su ejecución, por lo que permiten dar sentido a las variables que intervienen en el hecho educativo.

Por lo anterior, resulta pertinente presentar algunos de los modelos curriculares más representativos; sin embargo, debido a la gran diversidad existente, se retoma la clasificación que se propone en *Formación del Profesorado en Educación Superior Didáctica y Currículum* (Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. pp. 96-103).

Por una parte, se incluyen aquellos modelos que es posible enmarcarlos en una clasificación que define al currículo como herramienta técnica al servicio de los sistemas educativos; por otra parte, se incorporan las concepciones que se encasillan en una clasificación en la que se interpreta el currículo como un aspecto ideológico.

Cabe señalar que existen otras tantas categorizaciones que reflejan distintas posturas, según el autor que la elabora.

A continuación, se presentan dos recursos que facilitan la visualización de estas dos clasificaciones; en él se incluyen las concepciones que derivan según la clasificación que se revisa, así como algunos elementos que permiten su estudio.

1. La primera clasificación de los modelos curriculares es aquella que los distingue por estar basados en la concepción de currículo como herramienta técnica al servicio de los sistemas educativos.

En la siguiente tabla se presentan las distintas concepciones y algunos elementos que se observan recurrentemente:

Cuadro 1. Modelos curriculares basados en la concepción de currículo como herramienta

| Modelos curriculares basados en la concepción de currículo como herramienta | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| Concepciones <i>Elementos</i> | Como contenido de la enseñanza | Como plan-guía de la actividad escolar/educativa | Como experiencia | Como sistema (Teoría General de Sistemas) | Como disciplina |
| a) ¿Cómo se entiende el currículo? | Conjunto de asignaturas distribuidas en niveles de estudio, que encierran ciertos contenidos. | Conjunto de estrategias didácticas que son necesarias para desarrollar adecuadamente una materia en el aula. | Experiencia que deriva de una práctica que es planificada. | Subsistema abierto y dinámico de un sistema mayor (sistema educativo). Se enfatiza la relación entre sistema y subsistemas. | Teoría y práctica de la planificación y aplicación de planes y programas de estudio. Herramienta al servicio de la educación ²⁰ . |
| b) ¿Cómo se entiende la enseñanza y el docente? | Consiste en la transmisión de contenidos. El docente es transmisor de contenidos. | Basada en la programación, eje del proceso instructivo. El docente es conocedor de lo que previamente fue programado. | Basada en la reflexión, para lograr un acercamiento a la realidad. El docente fomenta la <i>praxis</i> como medio para la emancipación. | Subsistema que es parte de un sistema (educativo). El docente es parte de un subsistema. | |

Fuente: construcción propia a partir del texto Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2006) *Formación del Profesorado en Educación Superior Didáctica y Currículum* (pp. 96-103) (Vol. I). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

²⁰ Al servicio de los sistemas educativos, sistema escolar y del aula.

2. Otra clasificación de los modelos curriculares es aquella basada en la concepción del currículo como un aspecto ideológico, estos modelos permiten relacionar el currículo con la sociedad.

Se incorpora un cuadro que identifica diferentes concepciones, las interpretaciones del currículo que de éstas se derivan, así como las finalidades que se persiguen:

Cuadro 2. Modelos curriculares basados en la concepción del currículo como lo ideológico

| Modelos curriculares basados en la concepción del currículo como lo ideológico | | |
|---|---|--|
| Concepciones | <i>a) Interpretación del currículo</i> | <i>b) Finalidad</i> |
| Como estructura organizada de conocimientos | -Curso de estudio. -Cuerpo organizado de conocimientos a transmitir. | Seleccionar contenidos que ayuden al educando a reflexionar sobre su posición en la sociedad para generar elementos culturales transformadores. |
| Como sistema tecnológico de producción | -Planificación de medios y actividades específicas para que el educando llegue a alcanzar los objetivos (conductuales) previamente seleccionados. | Cumplir objetivos (conductuales, observables y cuantificables); buscando la eficiencia del proceso a partir de la vivencia de experiencias para preparar al individuo para la vida adulta y su inserción en la sociedad. |
| Como conjunto de experiencias de aprendizaje | -Documento que planifica el aprendizaje para adecuarlo a las características y necesidades personales de cada estudiante. | Elaborar un plan de instrucción considerando objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación que se adecue a las necesidades del estudiante. |
| Como solución de aprendizajes | -Elemento de una sociedad que se caracteriza por su situación de conflicto permanente. -Elemento de controversia y confrontación dialéctica -Proyecto global, integrado y flexible. | Proponer principios generales, a partir de un estudio teórico de la realidad para orientar la práctica educativa como un proceso de solución de problemas. |
| Como medio de cambio social | -Es un medio para transformar la sociedad y construir otra más equitativa y justa. -Adquiere una función socializadora. | Promover la adquisición de una conciencia de las desigualdades para trabajar por una sociedad más justa, que logre la emancipación. |
| Como investigación en la acción | -Investigación- acción se entiende como un proceso mediante el cual los profesores plantean sus problemas (objeto de estudio) y toman decisiones para mejorar su práctica. | Interpretar la práctica, tanto del profesor como de los alumnos, como un proceso de investigación de la propia acción. |

Fuente: construcción propia a partir del texto Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2006) *Formación del Profesorado en Educación Superior Didáctica y Currículum* (pp. 96-103) (Vol. I). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Finalmente, para concluir este apartado retomo la clasificación que realiza Enrique Palladino (2005) sobre los modelos curriculares, si bien es posible asemejarla con la que propone S. Kemmis (citado en Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J., 2006) sobre las teorías curriculares, que anteriormente se desarrolló, Palladino encasilla los modelos en tres grandes categorías: modelos tecnocráticos, empíricos y contextuales.

Al respecto clarifico la importancia que tienen los modelos contextuales al apearse a la realidad actual en la que elementos como la subjetividad, las diferencias, tanto individuales como sociales, son claramente pautas para considerar en la elaboración del currículo; en donde cobran relevancia aspectos asociados con la flexibilidad, el entendimiento de la realidad donde se inserta un currículo en particular y con ello la adaptabilidad del mismo.

El modelo tecnocrático se basa en los principios de eficiencia productiva y se encasilla en la rigurosidad científica. La concepción positivista enmarca el ámbito educativo como un fenómeno natural, al que es posible aplicarle leyes científicas y con ello explicarlo.

Pareciera que esas leyes son universales y aplican para todo hecho educativo, por lo que la diversidad de contextos queda relegada.

El currículo se concibe como un documento que propone principios, que lejos de ser modificados o adaptables a la realidad contextual en la que éste se circunscribe, son lineamientos o principios cerrados.

En este modelo cobra relevancia los resultados finales que son posibles observar posterior a la práctica, por lo que la práctica en sí no adquiere gran importancia como lo son los resultados.

Para la consecución de lo anterior, el modelo tecnocrático constituye sus bases en la teoría conductista que parte del establecimiento de objetivos (conductuales), posteriormente propone actividades a desarrollar y finalmente actividades que permiten observar y evaluar los resultados. Siguiendo estas líneas *“se desarrollarán actividades, se evaluarán y se podrá objetivar concretamente el nivel de logros.”* (Palladino E., 2005, p. 13)

La conducta, según el conductismo, es observable y para cada estímulo habrá una respuesta.

El segundo modelo al que refiere Enrique Palladino (2005) es el modelo empírico, que a diferencia del anterior, se enfoca en la experiencia que el educando adquiere en la institución escolar.

El currículo deja de ser un documento cerrado que orienta las pautas para la actividad y define estrictamente los objetivos conductuales a lograr; en contraste con el anterior, aquí se convierte en una opción abierta.

En el enfoque empírico la figura del docente cobra importancia al ser éste quien delimita el quehacer educativo a su libre albedrío, no se definen objetivos previos a la práctica pues existe la posibilidad de no cumplirlos en su totalidad; por el contrario estos se van delimitando según la interacción entre el docente y el alumno, una ventaja del modelo empírico es la consideración de la realidad tanto individual como social que se reconoce como una constante que está en continuo cambio; sin embargo, una limitante es que al no establecer directrices, principios u objetivos se corre el riesgo de no considerar aspectos educativos esenciales para cualquier individuo.

Por último, Enrique Paladino (2005) refiere el modelo contextual, éste a diferencia del primero (tecnocrático) parte de la premisa que existen intenciones de diversa índole que interfieren en la elaboración y constitución del currículo, intenciones que deben ser consideradas.

El currículo no es un documento cerrado alejado de realidad social, por el contrario, se reconocen esas intenciones y la realidad contextual, que permiten la elaboración de guías que facilitan el hecho educativo.

Para la práctica docente, el currículo se convierte en un instrumento de utilidad pues orienta su actividad, pero además le permite realizar adecuaciones según las circunstancias a la que éste se enfrenta; características como apertura y flexibilidad tienen cabida en este modelo. Además, se considera al docente como un orientador o guía que posee la facultad para aplicar principios pedagógicos y didácticos que le posibiliten realizar ajustes que den respuesta a la realidad (individual y social) del alumno.

Bajo este supuesto, el alumno adquiere la posibilidad de recrear situaciones de aprendizaje y está en condiciones de lograr la tan utilizada connotación “aprender a aprender”, pero también el docente tiene la gran oportunidad de seguir aprendiendo de las situaciones que se le presenten en el espacio y contexto histórico en el que docente- alumno interactúan.

Sostengo que el modelo contextual es el más cercano a la actualidad y también el más sensible al considerar múltiples elementos que cobran relevancia en el proceso de diseño curricular:

[...] se especifican los fundamentos de la teoría curricular, se enumeran los objetivos educacionales, se expresan los fundamentos del proceso enseñanza-aprendizaje, las teorías del aprendizaje que subyacen, las concepciones del alumno, [...] políticas y sociales de base, los contenidos seleccionados de la cultura, etc., y se reconoce la riqueza y la unicidad de la acción e interacción didáctica, se reconoce la responsabilidad del docente [...] del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Palladino, E., 2005, p. 14)

El cuadro siguiente resume la descripción que hasta aquí se realizó de los modelos que define E. Palladino (2005) en *Diseños Curriculares y Calidad Educativa*.

Cuadro 3. Modelos curriculares

| Elementos | Modelos | | |
|--------------|---|---|---|
| | Tecnocrático | Empírico | Contextual |
| Objetivos | Conductas observables | Surgen en la acción | Se adecuan a la realidad social e individual |
| Contenidos | Se derivan de los objetivos | Dependen de la interacción con el alumno | Se seleccionan de la cultura y se adecuan a las realidades sociales e individuales. Recreados críticamente |
| Actividades | Responden a un modelo único. Se ajustan a los objetivos | Se organizan espontáneamente | Docente y alumno son creadores de actividades, se adecuan a las realidades psicosociales y a la interacción didáctica |
| Metodologías | Prefijados de modo rígido y previsto | Surgen creadoramente en cada situación de aprendizaje | El docente es responsable de adecuar los mismos a cada situación. Deben apuntar a aprender a aprender. |
| Evaluación | Medir logro de objetivos específicos. Sumativa | Interesa lo de cada alumno. Surge de la misma acción | Se consideran todos los aspectos de acuerdo con las situaciones de cada grupo y cada alumno. Es sumativa y formativa |

Fuente: Palladino, E. (2005) *Diseños Curriculares y Calidad Educativa*. (p. 15) (2 ed.). Argentina, Argentina: Espacio Editorial.

De este capítulo es posible concluir que la evolución del currículo deviene del desarrollo mismo de la sociedad y que los cambios en las perspectivas curriculares obedecen, de manera singular, a las transformaciones contextuales en las que diferentes elementos convergen, (aspectos culturales, económicos, políticos, educativos, sociales, entre otros).

Además, se enfatiza en el devenir histórico de la palabra currículo, que como se señala, su origen etimológico proviene del latín; en el que sus primeras acepciones refieren al curso de la vida que tiene el ser humano, comúnmente acepción aceptada como *currículum vitae*; asimismo dicha palabra connota a la carrera que un sujeto recorre a partir de la organización de contenidos específicos que propiamente articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y es en este sentido, en el que este capítulo se centra, así como en el devenir histórico del término.

Derivado de la presentación de distintas acepciones y del propio desarrollo del concepto, se concluye que la palabra currículo enmarca diversas acciones que tienen el firme propósito de anticipar la práctica educativa; en las que la planificación cobra relevancia así como la

definición de propósitos, la selección de contenidos, la formulación de experiencias de aprendizaje y los medios que permiten la constatación del logro de los propósitos, fines u objetivos; sin olvidar, que el currículo reúne intenciones de diversos actores involucrados en la planeación del mismo.

Asimismo, el currículo puede interpretarse de manera general en tanto que formaliza la relación entre la teoría y la práctica, y de manera particular porque permite sintetizar la formulación de proyecto educativo.

Para abarcar propiamente lo relativo a la teoría curricular, es necesario considerar, en primera instancia, los tres grandes paradigmas bajo los cuales se ha construido conocimiento, mismos que son: el paradigma científico racional, interpretativo- simbólico-naturalista, y el paradigma socio-crítico.

Una vez esclarecido el punto anterior, resulta relevante comprender que la teoría curricular se concibe como una metateoría, y tiene como eje principal analizar de qué forma el conocimiento se selecciona, a partir de qué criterios dicha selección se realiza y cómo lo anterior se relaciona o responde a los intereses de ciertos sectores de la población. Tomando en cuenta lo anterior, se concluye que las teorías curriculares son fundamentalmente sociales, en cuanto que contribuyen a la comprensión de los fenómenos educativos, al considerar el fenómeno educativo como un proceso social.

En el ámbito de las teorías curriculares, se identifica que existen elementos mínimos indispensables que favorecen la formulación de dichas teorías. Elementos que se denominan dimensiones y que permiten orientar la edificación en términos explicativos, conceptuales, metodológicos y evaluativos. También se encuentran ciertos cuestionamientos que permean la construcción de las teorías curriculares: ¿qué tipo de individuo se desea formar y por qué?, ¿cómo se conceptualiza la práctica?, ¿cómo se concibe el contenido?, entre otras interrogantes.

En este sentido, se identifican autores que han contribuido a la edificación del corpus teórico en materia curricular. Por una parte, teóricos que entre sus postulados señalan la importancia de retomar y realizar investigaciones previas que recopilan información de diferentes fuentes, o que permiten realizar un diagnóstico de necesidades para la oportuna toma de decisiones para organizar contenidos, proponer actividades, etcétera. Y otros autores que en cuyas aportaciones se omiten las fuentes de información externa y se limitan a generar pasos a seguir para la consecución de objetivos (conductuales) previamente planteados. En este sentido, se identifican tres grandes teorías que son: la teoría técnica, teoría práctica, y la teoría crítica.

Finalmente, se identifican los modelos curriculares que entre sus características destacan el hecho de ser provisionales, flexibles y se definen como estructuras abiertas que integran

diferentes elementos y permiten el acercamiento a la realidad educativa. Igualmente se considera relevante incorporar cierta clasificación en la que se identifican modelos agrupados por considerar el currículo como herramienta, y otra que considera el currículo como un aspecto ideológico. Por último, se incorpora otra clasificación en la que los modelos se equiparan con las teorías curriculares y los modelos son: tecnocráticos, empíricos y contextuales.

En el siguiente capítulo se aborda lo que comúnmente se ha denominado como diseño curricular, en el entendido que para la elaboración de un currículo o plan de estudios se requiere adoptar una metodología que se integra por una serie de fases o etapas que posibilitan la formulación de un proyecto de formación.

Cabe señalar que, en su conjunto, el primer y el segundo capítulo permiten considerar los fundamentos teóricos y prácticos en materia curricular que son necesarios para formular la propuesta de modificación que se presenta en el último capítulo de este trabajo.

Cobra importancia la información que en este primer capítulo se desarrolló para reconocer los antecedentes conceptuales, las teorías y modelos asociados al término currículo; y que se considerarán en los aspectos que se presenten el cuarto capítulo de esta tesis.

Capítulo 2 Diseño curricular: aportaciones metodológicas para el diseño curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México

Posterior a la exposición de diferentes definiciones en torno al término currículum, a distintas clasificaciones en esta materia, así como a los modelos que propician la adopción y aplicación de los elementos que subyacen de las teorías curriculares, resulta pertinente clarificar y desarrollar lo que comúnmente se denomina “diseño curricular”.

Se dedica un capítulo a la exposición de dicho término debido a la importancia que cobra en este trabajo. El término no sólo denota una acción, sino un número amplio de fases, procesos y más aún discusiones y acuerdos que derivan, en el mejor de los casos en propuestas académicas innovadoras y en otros tantos, en intentos por lograr la creación o diseño de una propuesta educativa.

En este capítulo, primeramente, se expone lo que conceptualmente teóricos en la materia han consensuado llamar diseño curricular. Posteriormente, se presentan dos aportaciones que han impactado en la definición, construcción y adaptación de esta actividad en el marco del diseño curricular en las IES.

Se presenta la propuesta que ha desarrollado Frida Díaz-Barriga Arceo, Ma. De Lourdes Lule González, Diana Pacheco Pinzón, Elisa Saad Dayán y Silvia Rojas-Drummond que han denominado, al igual que el título de la obra *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (2012), misma que se formuló a la luz de un número considerable de diversas contribuciones en materia curricular.

Asimismo, se incluye la metodología propuesta por Benito Guillén Niemeyer (2002) y que en el marco del desarrollo curricular de las IES representa una metodología que se alinea a lo descrito en el *Acuerdo 279*; acuerdo secretarial que será objeto de análisis más adelante.

Por último, se contrastan las dos metodologías antes descritas; con la finalidad de identificar coincidencias y posibles discrepancias, tanto en la terminología empleada como en el número de actividades que se proponen para llevar a cabo el proceso de diseño curricular. Es pertinente aclarar que no se busca valorar las metodologías, concluyendo que una es mejor que la otra; por el contrario, se busca presentarlas incorporando la totalidad de las etapas que las conforman para concluir en los elementos que son concurrentes entre ambas y que mínimamente permiten la formulación de un proyecto académico.

2.1. Concepciones sobre el diseño curricular

La elaboración de cualquier currículo emana de un proceso que a partir de ahora se denominará como diseño curricular.

Como todo proceso, el diseño curricular demanda la consecución de etapas, fases o coloquialmente “pasos” que al integrarlos derivan en un producto, en este caso un currículo²¹.

Autores en materia curricular indican acertadamente que el currículo no ha de considerarse como un producto acabado, por el contrario, ha de apreciarse como un fin que deriva de la consecución e integración de etapas, pero que exige la revisión, actualización e incluso la modificación constante, lo que puede interpretarse como proceso. Asimismo, destaca que la palabra currículo es posible conceptualizarla como una representación de la realidad que busca atender y solucionar cuestiones que van más allá del ámbito educativo.

Al respecto, Frida Díaz-Barriga Arceo Ma. De Lourdes Lule González, Diana Pacheco Pinzón, Elisa Saad Dayán y Silvia Rojas-Drummond (2012) definen el concepto diseño, que “*refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas*”; que en el caso específico del diseño curricular concretan como el “*conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo*”. (p. 20)

En contraste, en *Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas* (2004) las autoras, Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. reducen el término diseño curricular a un documento que permite orientar la práctica educativa y que reúne elementos que derivan de la propuesta formativa.

Sin embargo, en ambas posturas; una en la que interpreta el diseño curricular como un proceso que deriva en la formulación de un currículo, y la otra en la que se concreta la elaboración de un documento que integra varios componentes; se reúnen aspectos de índole pedagógicos y didácticos que articulan el quehacer educativo; es decir: intenciones, metodologías, objetivos, contenidos, criterios de enseñanza y de evaluación, secuencias de contenidos, selección de materiales diversos, entre otros elementos.

Por su parte Guillén Niemeyer (2002) sostiene que el diseño curricular ha de interpretarse como una actividad en la que se vierte un gran compromiso que impacta de manera directa en tres dimensiones: individual, institucional y social. A la actividad la denomina

²¹ Recordemos que también puede denominarse plan y programas de estudio; asimismo en la literatura puede identificarse como plan curricular. En la literatura consultada numerosos son los autores que han resuelto denominar plan y programas de estudio al producto final de un diseño curricular.

planeación curricular²² y asegura que parte de ejes principales que permiten formular premisas que orientan el desarrollo curricular.

Más adelante se abordará lo que Guillén ha propuesto como una metodología para el diseño curricular; por el momento me limitaré a indicar que la planeación que considera el autor es caracterizada por ser un proceso dinámico en el que la participación y retroalimentación de diferentes actores involucrados en el ámbito educativo cobra relevancia.

En este trabajo se asume la postura en la que se concibe el diseño curricular como un proceso que demanda la ejecución de subprocesos o subetapas que permiten la generación de un currículo que da sustento a una propuesta educativa.

La concreción del currículo o plan de estudios se aterriza en la formulación de un documento en el que se vierten diversos aspectos, destacando intenciones que tienen un firme objetivo o propósito encaminado hacia la atención y solución de problemáticas, primordialmente de índole social.

La conformación de un plan de estudios demanda el involucramiento de un número amplio de especialistas, tanto en la disciplina en la que se busca desarrollar el proyecto, como de especialistas en el ámbito educativo (conformación de un grupo multidisciplinario), que se enfocará en traducir las necesidades en una propuesta de formación.

Siguiendo con lo anterior, diversas son las aportaciones que orientan el desarrollo de las etapas enmarcadas en el diseño curricular, sin embargo, existen algunas etapas que son comunes en la mayoría de las propuestas.

Por ejemplo, Arredondo (citado en Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012) sostiene que el desarrollo curricular es un proceso dinámico y que no necesariamente requiere de una secuencia lineal. El proceso parte de un análisis previo en el que se identifican necesidades contextuales de diversa índole que permiten arribar a los fines y objetivos que se desean lograr, los cuales favorecen esclarecer y determinar los medios, procedimientos, recursos (de distinto orden) que permitirán el logro de los fines propuestos.

En la consecución del proceso se afirma que es posible llevar a la práctica los procedimientos diseñados y finalmente, constatarlos a partir de los fines y objetivos que derivaron de los análisis contextuales realizados en primera instancia.

²² Para la metodología que propone Guillén, se consideraron las técnicas de planeación estratégica y planeación prospectiva.

La propuesta de Arredondo puede sintetizarse en el listado de acciones que se incluyen a continuación:

1. Análisis previo
2. Especificación de fines y objetivos; diseño de medios, procedimientos y delimitación de recursos (que denomina propiamente como diseño curricular)
3. Aplicación curricular
4. Evaluación entre fines, objetivos medios y procedimientos en contraste con el análisis previo; enfatizando en la eficiencia y eficacia de lo desarrollado para alcanzar los fines definidos.

Acuña y colaboradores (citados en Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012) delimitan las siguientes fases que deben considerarse en el proceso de diseño curricular:

1. *Estudio de la realidad social educativa*
2. *Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales*
3. *Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades advertidas*
4. *Evaluación interna y externa de la propuesta.* (p. 21)

Por su parte, Arnaz (1993) considera el desarrollo curricular como un instrumento que de ser elaborado correctamente, puede utilizarse como insumo operador, al que refiere como un objeto que entra en un sistema y que produce transformaciones. Asimismo, afirma que el desarrollo curricular es pertinente realizarlo a partir de las siguientes actividades:

1. *Elaborar el currículum*
2. *Instrumentar el currículum*
3. *Aplicar el currículum*
4. *Evaluar al currículum.* (p. 15)

Puede verse que las propuestas consideran, asignado diferente nombre, las acciones siguientes:

1. Un análisis previo
2. El diseño curricular
3. La ejecución o aplicación del diseño curricular
4. La evaluación curricular

A continuación, se presentan dos metodologías en materia de diseño curricular aplicadas en el nivel superior. Se considera pertinente su presentación en esta temática por dos aspectos, porque están enfocadas en educación de tipo superior y por la recurrencia en su adopción en diferentes IES.

2.2 Metodologías en diseño curricular

2.2.1 Metodología de diseño curricular para educación superior- Propuesta de Frida Díaz-Barriga Arceo, Ma. De Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas-Drummond

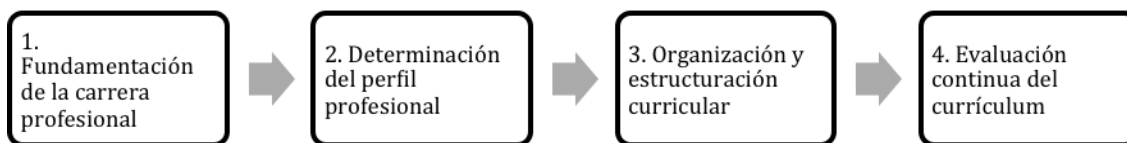
La primera propuesta elaborada por Frida Díaz-Barriga, Ma. De Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas-Drummond (2012) se incluye en este apartado al considerarla como una aportación elocuente y que es resultado de un acopio considerable de información en materia curricular. Asimismo, se cree conveniente su implementación para IES interesadas en el diseño y mejoramiento de propuestas académicas.

Las fases que se describen en seguida son cuatro y éstas a su vez, contemplan subfases²³ que permiten dar continuidad con la o las etapas subsecuentes. Las subfases sugieren actividades específicas, medios a utilizar y productos a generar.

En algunas ocasiones las subetapas pueden realizarse de manera simultánea, mientras que, en otros casos, éstas se delimitan para efectuarse de manera secuencial en momentos específicos.

La estructura general de las cuatro etapas es la siguiente:

Figura 1. Metodología de diseño curricular



Fuente: construcción propia a partir del texto: Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (p.46) México, México: Trillas.

²³ Denominación que han otorgado las autoras.

1. Fundamentación de la carrera profesional

La primera etapa tiene como propósito encontrar las bases necesarias, y lo anterior a partir de investigaciones que permiten fundamentar el programa académico que se pretende diseñar.

Principalmente, en esta etapa se busca identificar las necesidades del contexto social, en términos reales, del presente y del futuro en el que profesionistas posiblemente se insertará y contribuirá en términos laborales.

Las subetapas que integran esta primera etapa son las que se presentan:

Figura 2. Subetapas de la fundamentación de la carrera profesional



Fuente: Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (p.61) México, México: Trillas.

Como bien se muestra en la figura 2, esta etapa se integra por subetapas compuestas por procesos de investigación que se realizan antes de dar comienzo al proceso de diseño. Estas subetapas sirven para dar sustento y fundamento a la carrera, ya sea para planear el diseño y desarrollo de una nueva carrera o bien para actualizar, modificar, ampliar la propuesta, entre otros procesos.

En esta primera etapa se busca detectar las necesidades, que a partir del diseño de la propuesta de formación serán atendidas. Además, es importante resaltar que en esta etapa es preciso señalar el porqué de esta propuesta y no otra; justificar qué problemas específicos fueron detectados y cómo a través de la propuesta se atenderán, resolverán, se dará seguimiento, etcétera.

En esta primera parte, las autoras (2012) incorporan aportaciones de otros teóricos en materia curricular, mismos que sustentan en las metodologías que han desarrollado la importancia que cobra incluir y realizar la fundamentación de una nueva carrera profesional (no lo delimitaré a una carrera, por el contrario, me refiero como propuesta educativa o propuesta de formación).

Asimismo, indican la relevancia de ciertos estudios o investigación previas, en tanto que favorecen la construcción de este primer eslabón. Dichos estudios permiten conocer la realidad social y educativa que circunscribirá la propuesta de formación.

Referente al estudio de la realidad social, las autoras recomiendan el reconocimiento de factores económicos, sociales y culturales, así como avances en materia científica y tecnológica. Con respecto a los estudios en materia educativa, señalan la relevancia de reconocer variables ligadas a los aspectos institucionales e individuales.

En *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012) la primera subetapa que se señala es la investigación de las necesidades que aborda el profesional (1.1) (Ver figura 2).

Para comenzar la detección de las necesidades, se enfatiza en distinguir las necesidades sociales a partir de la captación de la realidad social, para ello destacan la idea de conceptualizar la realidad como un *macrosistema* del que se desprenden tres sistemas:

- Sistema político; el cual establece y define las relaciones en y entre los sistemas.
- Sistema cultural; el cual aporta pautas de comportamiento y que se sintetizan en usos y costumbres reconocidas; asimismo aporta pautas de acción para los otros dos sistemas. Como un subsistema del sistema cultural, las autoras ubican a la educación superior.
- Sistema económico; en el que se producen bienes y servicios para los otros dos sistemas.

De esta forma, el diagnóstico de necesidades, que parte de la comprensión de la realidad social como un macrosistema, debe garantizar la inclusión de los aspectos: situacionales, causales y valorales, en cuanto que caracterizan un diagnóstico *bien* elaborado.

Refieren el aspecto situacional como todos aquellos aspectos que enmarcan el diseño y son congruentes con ello, así como aquéllos que no. Por su parte, referente a lo causal consideran su relevancia en cuanto que en este rubro se plantean posibles soluciones que serán atendidas; y por último el aspecto valoral lo relacionan con la consideración de los objetivos institucionales y que permiten plantear la base a partir de la cual se analizará la realidad para el diseño.

Bajo estos supuestos la duda que surge es ¿cuáles son los límites para realizar un diagnóstico? ¿hasta qué punto es deseable el desarrollo de un diagnóstico para el diseño de una propuesta educativa? En este sentido, las autoras, no sugieren límites pero hacen mención que de cierta manera, es relevante considerar que la elaboración de un diagnóstico está, hasta cierto punto, determinado por las características propias que conforman la estructura (realidad) del país.

Lo que sí puntualizan, es la pertinencia de contar con un equipo multidisciplinario que trabaje en el diagnóstico y aporte a su construcción lo específico de la materia. Asimismo, señalan, la necesidad de que se asuma una posición social, política y educativa que dé rumbo al diagnóstico que se realiza, y que en etapas y subetapas posteriores, cobrará relevancia dicha adopción.

La conformación de un grupo multidisciplinario²⁴ permite realizar las siguientes actividades que se consideran propias de un diagnóstico.

Información obtenida de *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*, elaboración propia:

²⁴ En el grupo multidisciplinario integra especialistas en investigación social, economistas, sociólogos, funcionarios y expertos en el área política y cultural.

Cuadro 4. Actividades implicadas en un diagnóstico

| Actividad | Sub - actividades a realizar | Finalidad de la actividad | Finalidad de actividades |
|---|---|---|---|
| 1. Obtención de información objetiva acerca de la situación real de la sociedad | <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar investigaciones de carácter evaluativo • Obtener información de estudios realizados por institutos de investigación, censos, planes de desarrollo de instituciones públicas y privadas, encuestas y entrevistas. • Describir las características sociales, políticas, culturales y económicas del país. • Definir categorías. • Describir métodos de investigación empleados. | Obtener información acerca de la situación de la sociedad | Conformación de un documento que describa los problemas detectados en la sociedad, estructurado por sectores, en el que se considere la inmediatez para su atención |
| 2. Determinación de la situación ideal de la sociedad | <ul style="list-style-type: none"> • Determinar un modelo de sociedad. • Utilizar las mismas categorías empleadas en la actividad núm. 1. • Describir las características sociales, políticas, culturales y económicas del modelo de sociedad. | | |
| 3. Determinación de la distribución de los beneficios de los servicios profesionales | <ul style="list-style-type: none"> • Consultar los documentos relativos a lo que es un profesional. | | |
| 4. Determinación de los problemas sociales <i>inmediatos, mediatos, regionales y nacionales</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Describir las características sociales, políticas, culturales y económicas del país del modelo de sociedad buscado. • Describir los servicios profesionales en los sectores sociales más necesitados. | Establecer prioridad de los problemas; con base en indicadores tales como le número de sujetos beneficiados, número de sujetos que requieren el servicio. | |

Fuente: construcción propia a partir del texto Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior.* (pp. 57-67) México, México: Trillas.

La segunda subetapa es la justificación de la perspectiva asumida como la más adecuada para abarcar las necesidades detectadas (1.2). Para el desarrollo de esta subetapa se sugiere hacer una selección de las disciplinas que contribuyan a la solución del o de los problemas detectados; para ello, es importante considerar las ideas básicas, principios, así como procedimientos y técnicas que subyacen de dichas disciplinas para asegurar la viabilidad de la resolución. El producto que deriva de esta subetapa es la selección de la perspectiva más apropiada para dar solución a los problemas, así como la elaboración de *“la justificación de las disciplinas más viables”*. (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 68).

La tercera subetapa denominada investigación del mercado ocupacional (1.3) permite conocer las posibilidades *reales* de empleo y detectar las oportunidades de empleo del futuro profesionista. El desarrollo de esta subetapa implica consultar y analizar estudios previos realizados en la materia²⁵ para describir los servicios profesionales que se manifiestan en distintos sectores.

En esta subetapa, otros elementos que son relevantes son las entrevistas y encuestas que pueden realizarse, esto con la intención de obtener información trascendente para conocer opiniones sobre la posibilidad de contar con un profesionista en la materia específica que pueda dar solución a los problemas detectados.

La cuarta subetapa se señala como la investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta (1.4). Esta subetapa se conceptualiza como el reconocimiento de aquellas instituciones que ofertan programas académicos similares a la propuesta que se desea diseñar. Una de las finalidades de realizar esta investigación es reconocer propuestas semejantes y no duplicar esfuerzos, pero también el desarrollo de dicha investigación, puede propiciar la justificación de la creación de una nueva carrera. Finalmente, los resultados que se obtengan son apreciables para su consideración en etapas subsecuentes tales como la elaboración del perfil profesional y el propio desarrollo curricular.

Conocer los resultados alcanzados por cierta institución, favorece profundizar el conocimiento de esta subetapa y determinar si los planes de otras disciplinas pueden resolver los problemas detectados, si están establecidos en congruencia con las problemáticas, el mercado ocupacional, etcétera. Cabe señalar que algunos de los estudios que permiten determinar los resultados de una institución son los que contemplan el análisis de los siguientes aspectos: egresados, tesis profesionales, conocimientos y habilidades logrados por los egresados, factores que condicionan la deserción, la frecuencia de aprobación y reprobación, entre otros.

²⁵ Estudios realizados por los institutos de investigación, censos, planes de desarrollo de instituciones tanto públicas como privadas, encuestas, programas de las asociaciones profesionales, información recolectada por agencias de empleos, bolsas de trabajo, etcétera.

La penúltima subetapa que integra el proceso para construir la fundamentación de la carrera profesional es el (1.5) análisis de los principios y lineamientos pertinentes, por ésta se interpreta una serie de actividades que contemplan reconocer y comprender aspectos normativos que regularán el diseño de la propuesta. En esta subetapa es necesario observar documentos con carácter normativo, tales como leyes y acuerdos, así como reglamentos en materia educativa que impactan, norman, regulan y de cierta manera, enmarcan el quehacer educativo, tanto en el nivel educativo, como en la profesión en la que se desea realizar el diseño.

Asimismo, es necesario identificar otros documentos que, si bien no son de observancia general por las instituciones, corresponden a la normativa propia de cada institución, y su finalidad es regular tanto el quehacer académico como administrativo dentro de la misma.

Finalmente, la subetapa (1.6) análisis de la población estudiantil constituye el último subproceso para la conclusión de la fundamentación de la carrera profesional. En esta subetapa, la importancia radica en el conocimiento de la población estudiantil que será potencialmente la que absorba la propuesta educativa que se busca diseñar.

Uno de los aspectos que en esta fase es preciso considerar es el objetivo del nivel escolar precedente; y con ello valorar el perfil de egreso que se planteó para tal nivel. Con respecto a este último es importante tomar en cuenta los resultados que los aspirantes a ingresar obtienen al concluir el nivel anterior. Siguiendo con esta línea, es relevante considerar los posibles requisitos que se fijarán para permitir el ingreso de los aspirantes.

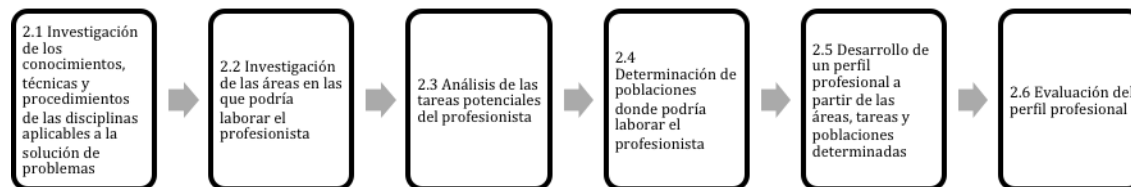
La siguiente etapa que articula la *Metodología de diseño curricular* [...] es la que nombra determinación del perfil profesional (2); ésta se deriva de lo construido en la primera etapa, que como bien se desarrolló, se integra por un número vasto de investigaciones que favorecen la construcción de la fundamentación de la propuesta de formación. A su vez, la segunda etapa permite dar consecución a una tercera, la cual se denomina organización y estructuración curricular.

2. Elaboración del perfil profesional

Siguiendo con la metodología que proponen las autoras Frida Díaz-Barriga Arceo, Ma. De Lourdes Lule y otras, el perfil profesional se genera a partir de las necesidades que surgen del análisis previo de la realidad social; de esta forma el perfil profesional que se relacione con dicha investigación buscará dar solución a ciertas necesidades y/o problemáticas que la sociedad pudiera manifestar o que los mismos investigadores detecten.

Considerando lo anterior, la definición de un perfil profesional engloba las acciones que desarrollará el profesional en los rubros analizados y en pro de dar respuesta a las problemáticas identificadas. De manera gráfica, las subetapas que integran la etapa 2. Elaboración del perfil profesional son las siguientes:

Figura 3. Subetapas de la elaboración del perfil profesional



Fuente: Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (p.104) México, México: Trillas.

En *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (2012) el perfil profesional se conceptualiza como: “[...] la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en el área o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas.” (pp. 87-88)

De la definición que se propone, resulta necesario esclarecer palabras que en ésta se incluyen y que permiten apreciar con mayor profundidad la exposición de lo que significa un perfil profesional.

Primeramente, es importante aclarar que, en su generalidad, las profesiones derivan de un número significativo de disciplinas; las que a su vez definen un objeto de estudio que las caracteriza y las diferencia de otras. Es así como en un perfil profesional se evidencian aquellas disciplinas básicas que permiten dar solución a las problemáticas detectadas, pero también se reconocen disciplinas complementarias que enriquecen las acciones que desarrollará el profesional. De esta forma, puede decirse que un perfil profesional puede considerar un enfoque interdisciplinario en su construcción, sin embargo, no es indispensable.

Así, se indica que los límites de una profesión pueden establecerse siempre y cuando se considere de qué disciplina se deriva; el reconocimiento de la disciplina establece, entre otros elementos: el objeto de estudio, los métodos de investigación empleados para el acercamiento a la realidad, la conceptualización de la relación hombre – objeto, la forma en que dicha disciplina contribuye en la atención y solución de la problemática detectada, entre otros aspectos. En este sentido, las autoras proponen lo siguiente:

La definición operativa de una disciplina nos dará la base para determinar límites y campos de intersección entre las profesionales, y definir a un profesionista; asimismo, nos permitirá conocer su objeto de estudio, el enfoque que tiene del hombre y la naturaleza, los métodos de investigación que se utiliza, etcétera. (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 91)

En términos generales, en un perfil profesional habrán de incluirse las áreas laborales en las que el profesionista podrá desempeñarse; evidenciando los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, y destrezas que le permitirán desarrollar acciones a favor de la solución y/o necesidades identificadas; por ello es que en este apartado también debe incluirse la población que será beneficiada con la formación de profesionales en cierta disciplina.

Dos aspectos que resultan necesarios clarificar son: la delimitación y definición de acciones o tareas que habrán de incorporarse en un perfil profesional, así como los conocimientos o áreas de conocimiento a partir de las cuales el profesional desarrollará su ejercicio.

En la metodología propuesta se presentan cuatro elementos a partir de los cuales es posible identificar y concretar estos dos aspectos:

- 1. Las necesidades sociales detectadas, a las cuales tratará de dar solución el profesionista.*
- 2. Los resultados de las investigaciones tendientes a determinar el posible mercado ocupacional. [Éste y el elemento anterior se consideraron en las subetapas que integran en la fundamentación de la propuesta de formación]*
- 3. El análisis que se haga de las disciplinas que podrían aportar elementos para la solución de los problemas. (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 92)*

El cuarto aspecto, se retoma de la propuesta desarrollada por Glazman y De Ibarrola (citadas en Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012) y refiere a la aplicación de la técnica de cuestionario con la finalidad de conocer las actividades específicas que realiza el profesional en las instituciones profesionales.

El procedimiento sugerido en el texto *Metodología de Diseño Curricular...*(2012) para concretar las acciones que se describirán en el perfil profesional se construye a partir de la elaboración de *matrices de tres dimensiones*, que permiten interrelacionar los aspectos que refieren a “[...]las áreas de conocimiento, las acciones o tareas y las poblaciones beneficiarias [...]” (p. 94).

Como parte de la definición de una matriz, en ésta se realizan cruces entre los aspectos mencionados, los cuales se colocan en cada una de las caras de la matriz; el cruce que sea pertinente será parte del perfil profesional; es decir se realizan cruces entre las tareas, áreas y poblaciones, que a partir de criterios previamente establecidos permiten concluir si es congruente o no su incorporación. Dichos criterios se conforman principalmente a partir del conocimiento de la disciplina, las necesidades socialmente detectadas, el mercado ocupacional del profesional y sobre aquellas actividades que se identificaron a partir del acercamiento a las instituciones profesionales (aspecto que se retoma de la propuesta desarrollada por Glazman y De Ibarrola, citadas Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012).

La interrelación de estos aspectos permite delimitar áreas de conocimiento, enunciados generales a los que las autoras denominan *rubros* y de los cuales se desprenden enunciados específicos que nombran *subrubros*; las combinaciones de ambos conforman el perfil profesional.

Por último, en esta etapa es importante valorar la propuesta que se realice del perfil profesional, por tal motivo se considera pertinente realizar una evaluación continua del perfil, así como una valoración de los elementos que lo definen y que en un principio permitieron su fundamentación; a este proceso lo han denominado evaluación del perfil profesional.

Para la subetapa (2.6) evaluación del perfil profesional los criterios que se establecen, son: la congruencia y vigencia. La congruencia permite estimar la relación que existe entre los elementos que integran al interior un perfil profesional, así como la relación que existe entre éste y la etapa que le antecede, es decir la fundamentación de la propuesta de formación. Para ejemplificar lo anterior, se incluye la siguiente cita:

La evaluación de la congruencia de los elementos internos del perfil profesional refiere a la valoración que se hace del mismo con respecto a los niveles de generalidad o especificidad con los cuales se elabora, y con el grado de relación y no contradicción de los elementos que lo definen (áreas de conocimiento, acciones, etcétera). (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 98)

Por otra parte, la vigencia del perfil profesional refiere a la valoración que parte de la relación que existe entre su actualidad y adecuación en congruencia con la fundamentación que permitió su elaboración, así como entre la relación de los elementos que se integran en su interior. Esto, debe analizarse tomando en cuenta que tanto la realidad social, como los problemas que fueron detectados son cambiantes y no representan elementos estáticos.

Por ello, la valoración del perfil profesional debe realizarse de manera permanente, en tanto que permite realizar modificaciones congruentes con la realidad y de esta forma, se asegura que las actividades que posiblemente realice el profesional serán congruentes para solucionar las necesidades inicialmente detectadas.

Finalmente, y siguiendo esta metodología, como producto del desarrollo de esta etapa se consigue la elaboración de un documento en el que se asienta el perfil profesional, organizado en *rubros y subrubros*.

3. Organización y estructuración curricular

La siguiente etapa, organización y estructuración curricular, se conforma por cuatro subetapas, que su desarrollo es pertinente una vez que se ha concluido la definición y elaboración de las etapas anteriores. Al igual que las etapas precedentes, ésta se caracteriza por ser una fase en la que la toma de decisiones cobra relevancia, la razón principal reside en que en ésta es necesario seleccionar los contenidos, las experiencias de enseñanza y aprendizaje que aseguren el logro del perfil profesional, así como la consecución de los objetivos elaborados.

En esta etapa se han de especificar y construir dos elementos que permitirán dar continuidad, desarrollo y logro al perfil profesional, así como los objetivos previamente elaborados, estos elementos son:

- 1. El plan curricular, que incluye la determinación de los contenidos curriculares, así como su organización y estructuración.*
- 2. Los programas de estudio de cada uno de los cursos que conforman el plan curricular. (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 111)*

Primeramente, como plan curricular, las autoras interpretan la totalidad de experiencias tanto de enseñanza como de aprendizaje que tendrán que ser cursadas, lo anterior en congruencia con la selección de contenidos, que serán propuestos en función de los objetivos previamente elaborados. En este elemento, cobra importancia la especificación de los contenidos, ya que a partir de éstos es pertinente definir la organización, la estructura en la que estos deberán ser abordados, así como la relevancia que tienen y el tiempo que tendrá que destinarse para su comprensión y aprendizaje.

Con respecto a la selección de los contenidos curriculares se destacan dos palabras: organización y estructuración. Se entiende por contenidos curriculares aquella selección que especifica qué será enseñado; partiendo de lo anterior, la organización de los contenidos curriculares refiere a *“la agrupación y ordenamiento de dichos contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o módulos [...]”* (Díaz-

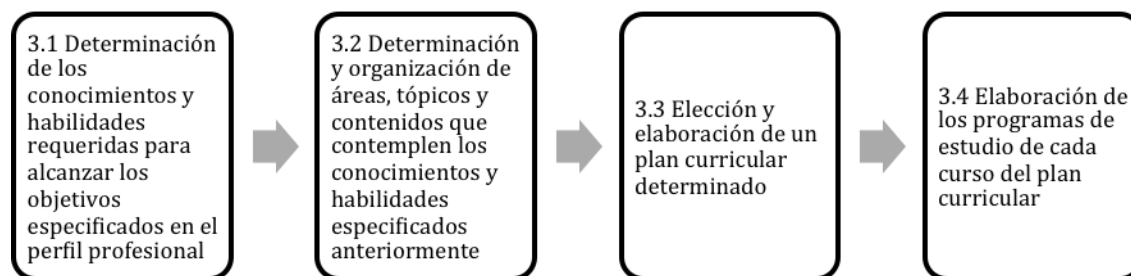
Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 112) mientras que lo referente a la estructuración permite definir la secuencia en la que dichos contenidos y posteriormente cursos habrán de impartirse.

El segundo elemento refiere a los programas de estudio, y se consideran como “*los elementos constitutivos del plan curricular*” (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 112) en los que se especifican tanto los contenidos curriculares, las actividades de enseñanza y aprendizaje que garantizan la consecución y logro del conjunto de objetivos establecidos, específicamente para cada uno de los cursos.

Tanto para la definición del plan curricular, como de los programas de estudio es deseable la conformación de un equipo multidisciplinario que proponga contenidos relacionados con las disciplinas en cuestión, así como experiencias de enseñanza y aprendizaje pertinentes para el logro del perfil profesional; de igual forma se sugiere delimitar y definir claramente el contexto, la realidad y las necesidades particulares que se buscan atender a partir de la definición de la propuesta de formación.

Las cuatro subetapas que conforman la etapa 3 son las siguientes:

Figura 4. Subetapas de la organización y estructuración curricular



Fuente: Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (p. 115) México, México: Trillas.

La primera subetapa (3.1) determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional se caracteriza por retomar el perfil profesional ya construido para recuperar los conocimientos y habilidades que se asentaron en los *rubros* y *subrubros* que integran el perfil profesional.

En esta subetapa se definen los conocimientos y habilidades que el estudiante habrá de adquirir y/o desarrollar; por ello, es que en este momento también debe definirse *qué es lo que debe saber* el estudiante y *qué debe saber hacer* para poder alcanzar los objetivos que se propongan. Las autoras distinguen varios niveles para agrupar los conocimientos y habilidades; entre los que se establecen: básicos y de apoyo; terminales e intermedios; y precurrentes y colaterales.

Una de las fuentes de donde se obtienen los conocimientos y habilidades que habrá de desarrollar el estudiante es el perfil profesional; sin embargo, otra fuente es la de la experiencia y cúmulo de conocimientos con el que cuenta el equipo multidisciplinario al que previamente referí. En síntesis, en esta subetapa el ejercicio deriva en una lista y en la delimitación de los conocimientos y habilidades que se buscarán desarrollar en el profesionista.

La segunda subetapa refiere a la (3.2) determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente. En esta subetapa el punto de partida es retomar el listado que se conformó anteriormente; los conocimientos y habilidades que previamente se detallaron permitirán desarrollar un proceso de derivación, que habrá de seguirse de manera deductiva, para generar lo que se denomina: contenidos curriculares.

El primer nivel que se propone es la agrupación de los conocimientos y habilidades en áreas generales, teóricas, prácticas y profesionales; la definición y diferenciación entre las áreas se realiza a partir del grado de similitud o diferencia entre los elementos que se identifican.

Un segundo nivel de derivación es la identificación y organización de tópicos; esto se desarrolla partiendo de las áreas ya conformadas en las que se establecen conocimientos y habilidades que abonan a un mismo tópico.

El tercer y último nivel de derivación parte de los tópicos establecidos, y se realiza a partir de la proposición de contenidos con un mayor nivel de especificidad estrechamente relacionados con los tópicos. Estos contenidos (curriculares) serán los que se enseñen a los estudiantes; *“Este paso equivale a convertir los conocimientos y habilidades enlistados en cada tópico en contenidos teóricos y prácticos que serán enseñados al estudiante.”* (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 116)

Si bien hasta esta subetapa se han definido los contenidos que serán abordados y que de alguna forma contribuirán al logro del perfil profesional; aún es necesario detallar la forma en que dichos contenidos mantendrán una secuencia que permitirán describir el plan curricular de una manera congruente e integral.

Es en la tercera subetapa (3.3) elección y elaboración de plan curricular determinado a partir de la cual se estructura la propuesta, se especifica la secuencia y finalmente se conforma un plan curricular, en el que las características de sistematización, congruencia e integración son fundamentales. En esta subetapa es trascendente la definición y elección del tipo de plan por el que se opta.

A continuación, se incluye un cuadro que permite diferenciar los tipos de planes de estudio que se presentan en *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (2012) para una mayor comprensión de las características que se identifican en cada uno de los tipos de planes, se incorpora información que se retoma de la *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. (Picazo Villaseñor N. y Ríos Ramírez, A. 2012)

Es importante mencionar que para la adecuada elección del plan de estudios idóneo a diseñar es necesario distinguir una serie de criterios de distinta índole; por mencionar algunos, se refieren los siguientes: “[...] *sociales, psicopedagógicos, profesionales, administrativos y de recursos a partir de los requerimientos de la institución, los estudiantes, el personal y la profesión.*” (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 121)

Cuadro 5. Tipos de planes de estudio

| Tipo de plan | Plan lineal* | Plan modular | Plan mixto | Plan flexible |
|---|--|--|--|--|
| Características | | | | |
| Nombre de la unidad de aprendizaje | Asignatura | Módulo | -Asignatura -Módulo | -Asignatura -Módulo |
| Definición de la unidad de aprendizaje | <p>Conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso (Panzsa citado en Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012).</p> <p>En este tipo de plan entre asignaturas se presenta un número significativo de contenidos seriados.</p> | <p>Estructura integrada y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que un lapso flexible permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales (CLATES en Díaz-Barriga Arceo F. Et al, 2012).</p> <p>El módulo permite organizar contenidos a partir de perspectivas multidisciplinarias.</p> | <p>Comparte elementos y definiciones que identifican los planes lineales y modulares.</p> <p>Generalmente, incluye un tronco común que se caracteriza por permitir la participación de estudiantes de diferentes carreras de una misma área disciplinar.</p> | <p>Comparte elementos y definiciones que identifican los planes lineales y modulares.</p> <p>Se presenta un menor número de contenidos seriados y prerrequisitos.</p> <p>Pueden incluirse asignaturas comunes a varias carreras, o asignaturas genéricas que son unidades que sus contenidos requieren de constante actualización.</p> |
| Estructura curricular | Conjunto de asignaturas que se desarrollan a través de cursos. | Conjunto de módulos que se imparten a partir de la modalidad didáctica de seminarios o talleres | -Tronco común en que pueden integrarse asignaturas o un conjunto de módulos -Especializaciones | Estructura abierta: no existen ciclos fijos de formación Pueden incluirse ejes transversales de formación |
| Caracterización o concepción del proceso enseñanza-enseñanza- | Concepción mecanicista del proceso enseñanza y aprendizaje. | El aprendizaje es un proceso de transformación de estructuras simples a otras más complejas. | Se caracteriza por presentar un aprendizaje autónomo. Según la forma en la que se conciba la unidad de | El estudiante elige y administra su propio proceso de aprendizaje; por lo elige el curso en el que desarrollará el plan de |

| Tipo de plan | Plan lineal* | Plan modular | Plan mixto | Plan flexible |
|----------------------------|--|--|--|--|
| Características | | | | |
| aprendizaje y conocimiento | <p>El profesor se caracteriza por ser tradicionalista.</p> <p>Existe una fragmentación y desvinculación del conocimiento</p> | <p>El profesor es un facilitador o coordinador.</p> <p>El conocimiento se adquiere a partir de un proceso progresivo, en el que la teoría y la práctica se vinculan.</p> | <p>aprendizaje se caracterizará el plan de estudios (lineal o modular); sin embargo, si se incorporan especializaciones, cobra importancia la elección que realiza el estudiante y la relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento.</p> | <p>estudios.</p> <p>Se basa en un sistema de administración por créditos</p> |
| Observaciones | | | | <p>Puede presentarse como un plan semiflexible en el que en un principio se incluyen contenidos a cursarse de manera lineal y posteriormente se proponen asignaturas o módulos. Así como cursos optativos o complementarios.</p> |

*Tipo de plan que recurrentemente se adopta en las IES.

Fuente: elaboración propia a partir de los textos, Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México, México: Trillas; y Picazo Villaseñor N. y Ríos Ramírez, A. (2012) *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior* (1ª edición ed.). México, México: Limusa.

El procedimiento general que se sugiere en *Metodología de diseño curricular para educación superior* (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012) para elaborar un plan curricular, sin diferenciar el tipo del plan de estudios que se seleccione, es el siguiente:

1. Organización de contenidos, el primer paso consiste en reunir los contenidos que presentan elementos comunes, tales como temas y posibles áreas; lo anterior dará como resultado la organización de dichos contenidos en unidades de aprendizaje. Según el tipo de plan de estudios que se seleccione, los contenidos se organizarán en asignaturas, módulos o una combinación de ambos.

2. El segundo paso que se sugiere es la estructuración de las asignaturas o módulos en un plan curricular. La estructuración de las unidades de aprendizaje permite determinar la secuencia horizontal y vertical que éstas guardan con respecto a la totalidad de las unidades de aprendizaje. Por una parte, la secuencia horizontal permite concluir qué unidades deben cursarse en un mismo ciclo escolar; mientras que la secuencia vertical hace referencia al orden cronológico en el que las unidades deben cursarse según los diferentes ciclos. Lo que se espera al estructurar las asignaturas o módulos en un plan curricular es lograr continuidad, secuencia lógica y la integración entre las unidades de aprendizaje.

3. Finalmente, el último paso es el establecimiento del mapa curricular que permite representar gráficamente dicha estructura, así como caracterizar cada una de las unidades de aprendizaje, incorporando datos específicos que refieren al tiempo de duración de cada unidad, el valor en créditos²⁶ que cada una recibe, así como la determinación de los ciclos y las unidades que integran cada uno.

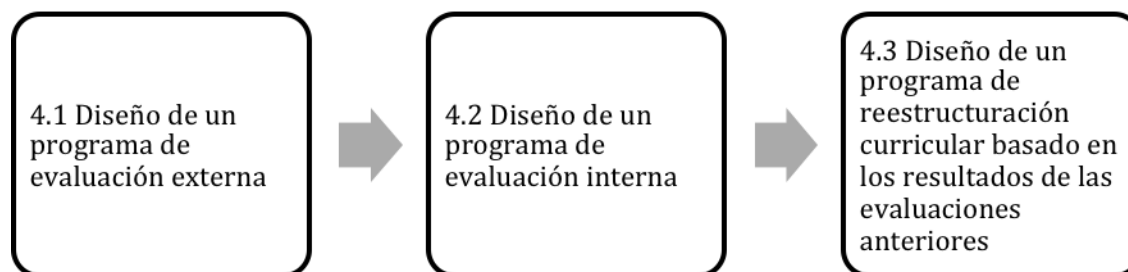
La última subetapa (3.4) es la elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular. En esta subetapa es necesario desarrollar el programa de estudio correspondiente a cada una de las unidades de aprendizaje (asignaturas, módulos) que anteriormente fueron propuestas. Se sugiere que cada programa contenga, por lo menos, la siguiente información: datos generales, introducción, objetivos terminales, contenido temático, descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas para el abordaje de los contenidos, así como métodos y tipos de evaluación, bibliografía básica y complementaria, recursos necesarios para el desarrollo del programa y tiempos estimados.

²⁶ Lo referente a créditos curriculares se desarrolla en la propuesta elaborada por Guillén en el elemento número 7 *plan de estudios*.

4. Evaluación continua del currículo

Finalmente, la última etapa, la que las autoras han nombrado evaluación continua del currículo se conforma por tres subetapas. El siguiente esquema representa la cuarta etapa:

Figura 5. Subetapas de la evaluación continua del currículo



Fuente: Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (p. 155) México, México: Trillas.

Como se refirió en el primer capítulo, el currículo interpretado como plan y programas de estudio constituye un elemento que responde a las necesidades sociales y que, de manera concreta, son referencia de un tiempo y contexto determinado; por tal motivo es de suma importancia realizar valoraciones continuas que permitan concluir qué tanto el currículo (plan curricular, plan de estudios) responde a las necesidades que fueron detectadas en un principio. Dichas valoraciones se derivan de un proceso de evaluación, en el que aspectos tanto internos como externos tienen que ser considerados.

Antes de abordar las subetapas que se proponen en *Metodología de diseño curricular ...* para desarrollar la cuarta etapa es importante asentar lo que se interpreta por evaluación; en este sentido:

la evaluación requiere de un acopio sistemático de datos cuantitativos y cualitativos [... para] llegar a formular juicios de valor sobre las variables medidas, que, a su vez, nos conducirán a un proceso de toma de decisiones tendientes a dirigir los resultados hacia la dirección deseada. (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 135)

En el caso particular, la evaluación curricular, interpretada como un proceso objetivo, sistemático y continuo, que preferentemente debe basarse en un modelo participativo, permite realizar retroalimentaciones constantes y valorar si el plan que fue diseñado se apega a la realidad que se reconoció en primera instancia, y si permite satisfacer las necesidades detectadas. Además, favorece juzgar si es conveniente modificarlo, actualizarlo, reestructurarlo, etcétera.

Para la conformación de la última etapa, las autoras reconocen las aportaciones teóricas, que autores en la materia han realizado. Se propone el siguiente cuadro en la que se sintetizan algunas contribuciones y que permiten un mayor acercamiento y comprensión a la cuarta etapa.

Las aportaciones teóricas que se recuperan son dos; la primera es la que pertenece a Ralph Tyler (1979) y la segunda es la que desarrolló Daniel Stufflebeam (1971), ambas en lo que concierne a la evaluación educativa. (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, pp. 138-142)

Cuadro 6. Propuesta de Ralph Tyler-Operaciones de evaluación

| Autor | Ralph Tyler |
|-----------|---|
| Propuesta | Operaciones de evaluación |
| | 1. Definición y delimitación del aspecto educativo que se va a evaluar |
| | 2. Definición operacional del aspecto a evaluar. Formulación de conceptos y suposiciones <i>pertinentes</i> para tal aspecto |
| | 3. Selección y/o elaboración de instrumentos y procedimientos de evaluación para los conceptos que permitan su medición |
| | 4. Revisión continua partiendo de la información obtenida |

Fuente: elaboración propia a partir del texto Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (p. 138) México, México: Trillas.

Cuadro 7. Propuesta de Daniel Stufflebeam-Tipos de evaluación

| Autor | Daniel Stufflebeam | |
|-----------|---|---|
| Propuesta | Tipos de evaluación | Etapa de implementación en el desarrollo curricular |
| | <p>1. Evaluación de contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permite la toma de decisiones encaminadas a determinar y <i>fundamentar los objetivos del proyecto</i> -Se definen las necesidades y se reconocen las problemáticas -Es una evaluación filosófica y social -Se describen valores y metas de un sistema | <p>Etapa de fundamentación de la propuesta de formación (1)</p> |
| | <p>2. Evaluación de entrada o de insumos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permite estructurar y decidir cuál es el <i>diseño</i> más adecuado -A partir de la información con la que se cuenta puede decidirse cómo utilizar los recursos para lograr las metas de un programa -A partir de los resultados es posible especificar procedimientos, materiales, facilidades, equipos, programas, esquemas de organización requerimientos de personal y presupuestos. | <ul style="list-style-type: none"> -Determinación del perfil profesional (2) -Organización curricular (3) |
| | <p>3. Evaluación de proceso (evaluación formativa, evaluación interna del currículo²⁷):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permite establecer decisiones que contribuyan a controlar las operaciones del proyecto -Favorece la retroalimentación periódica a los planes y procedimientos (a partir de la implementación y aprobación) -Sirve para determinar si la implantación de la organización curricular propuesta se conduce de manera adecuada -Se busca determinar la extensión en que los procedimientos son tan operantes como sea esperado -Se busca alcanzar tres objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Detectar o predecir defectos en el proceso de diseño o en su aplicación 2. Proveer información para tomar decisiones programadas 3. Mantener un registro continuo del procedimiento. | <p>-Organización curricular (3)</p> |
| | <p>4. Evaluación de producto (evaluación sumaria, evaluación externa²⁸)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sirve para repetir el ciclo de decisiones que permiten juzgar los logros del proyecto -Favorece medir e interpretar los logros, de manera particular y de forma global -Busca investigar la extensión en que los objetivos terminales se han logrado -Permite determinar si los resultados finales del <i>todo</i> el proceso son satisfactorios -Procedimiento sugerido: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las definiciones operacionales de objetivos y las de medidas de criterio asociadas con los objetivos de la actividad 2. Comparar las medidas con normas predeterminadas 3. Realizar una interpretación de los logros, empleando la información obtenida en los previos tipos de evaluación. | <p>-Implantación de la propuesta de formación</p> |

Fuente: elaboración propia a partir del texto Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (pp. 138-141) México, México: Trillas.

²⁷ Más adelante se recuperará el término *evaluación interna del currículo*.

²⁸ Posteriormente se desarrollará el término *evaluación curricular externa*.

A las contribuciones de los autores que previamente se presentaron (Tyler y Stufflebeam), se suman otras que permiten articular la propuesta final de la etapa evaluación continua del currículo.

Primeramente, las concepciones teóricas que se añaden son las que refieren a la *evaluación interna y externa del currículo*. Por una parte, la evaluación interna es aquella en la que se relacionan los elementos que atañen a la estructura y organización del plan de estudios en congruencia con el avance y logro del perfil profesional por parte del estudiante. Es decir; la evaluación interna del currículo “*trata de determinar el logro académico del alumno con respecto al plan de estudios [por lo que es necesario considerar] la estructura interna y la organización del propio plan de estudios.*” (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, pp. 140-141)

Por otra parte, la evaluación externa del currículo parte del impacto que tienen las acciones que desarrolla el egresado, lo anterior en congruencia y partiendo del perfil profesional planteado. Por lo que aspectos como la capacidad que tiene para proponer soluciones a los problemas detectados, así como para satisfacer necesidades socialmente manifestadas son de gran importancia para emitir una valoración.

Otros conceptos que se agregan a la propuesta son los referidos a la eficiencia y eficacia, y ambos se consideran tanto en la evaluación interna como en la externa del currículo. La eficiencia permite “*determinar el grado en que los recursos son aprovechados durante las actividades realizadas en términos de costos, personal, tiempo, etc.*” (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 142). Mientras que la eficacia propone relacionar o valorar los resultados obtenidos en concordancia con las metas propuestas, esto permite determinar si las necesidades detectadas fueron resueltas.

En la propuesta que se expone en *Metodología de diseño curricular ...* (2012) se considera, que tanto la evaluación que refiere a la valoración del contexto y de entrada (desarrolladas por Daniel Stufflebeam y que pueden apreciarse en el Cuadro 7) ya fueron abordadas en las etapas previas, en términos de la fundamentación del currículo, elaboración del perfil profesional y, elección de la organización curricular.

Por lo que en este último apartado –Etapa 4 evaluación continua del currículo–, las autoras deciden enfocarse en lo que concierne a la definición de variables e indicadores que permiten valorar la eficiencia y eficacia de lo que se ha mencionado como evaluación de proceso y de producto.

Considero relevante puntualizar que este apartado que debe definirse a partir de la elaboración de una propuesta de evaluación, tanto interna como externa, permite la recolección de información que favorece formular juicios encaminados a conducir lo que se ha denominado como *reestructuración curricular*. Asimismo, derivado de dichos procesos

es posible identificar los elementos que deberán ser modificados, sustituidos y/o actualizados.

Para la evaluación interna²⁹ de la eficiencia y la eficacia del currículo, se enfatiza la necesidad de realizar las acciones siguientes:

1. Establecer normas y criterios que sirvan de fundamento para la toma de decisiones:
 - 1.1. Para la elección de las normas, es necesario considerar los contenidos curriculares.
 - 1.2. Para realizar una diferenciación de los contenidos es prioritario considerar principios pedagógicos, psicológicos, epistemológicos y sociales.
2. Retomar los objetivos institucionales o curriculares que explícitamente se definieron:
 - 2.1. Para analizar los alcances y limitaciones del plan vigente en función de las metas o propósitos que se buscan lograr.
 - 2.2. Para valorar si es pertinente modificar o liquidar el plan de estudios.

Tomando como base los numerales que se expusieron, y para valorar lo referente a la eficiencia interna del currículo, en la propuesta se expone partir de los criterios que Glazman y De Ibarrola (1978) han desarrollado al respecto; mientras que con respecto a la eficacia interna del currículo, se plantea partir de los análisis establecidos por Arredondo (citado en Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012).

A continuación, se incluye un cuadro que representa estas dos propuestas. Es conveniente realizar la lectura de manera vertical, sin relacionar la información entre columnas.

²⁹ La evaluación interna se definió como aquella que se enfoca en estudiar y valorar la relación que existe entre la estructura y organización del plan de estudios en relación con el avance y logro del estudiante con respecto al perfil profesional.

Cuadro 8. Evaluación interna y los conceptos *eficiencia* y *eficacia*

| | | | |
|---|---|---|--|
| Evaluación interna | Permite valorar la relación entre la estructura y organización del plan de estudios, considerando el avance y logro del estudiante con respecto al perfil profesional | | |
| Conceptos que se agregan a la evaluación interna del plan de estudios: | | | |
| Eficiencia interna | | Eficacia interna | |
| Permite determinar el grado en que los recursos son aprovechados durante las actividades realizadas, en términos de costos, personal y tiempo | | Permite relacionar los resultados (finales) obtenidos con relación con las metas. | |
| Criterios a considerar en la evaluación de la eficiencia interna | | Indicadores a considerar en la evaluación de la eficacia interna | |
| Glazman y De Ibarrola | | Arredondo | |
| Criterios | <i>Se busca:</i> | Indicador empleado | Aquel que permite conocer el rendimiento académico del estudiante con respecto al plan de estudios a través de cuatro análisis: |
| | | Análisis propuestos | |
| Congruencia | -Analizar la totalidad de los objetivos planteados en relación con los objetivos terminales y lo presentado en la fundamentación. Finalidad: detectar posibles omisiones, contradicciones en la forma de organización | | Determinar los índices de reprobación, acreditación, promedios generales por unidades de aprendizaje, áreas de estudio, considerando diferentes variables: semestre, sexo, edad, Etcétera. |
| Vigencia | -Valorar la actualidad del plan de estudios en relación con los fundamentos. Finalidad: contrastar los objetivos generales, el perfil propuesto y los fundamentos para proponer cambios en diferentes niveles en los niveles que puedan aplicar. | | Analizar las áreas curriculares y conceptuales en función con el rendimiento académico del estudiante, así como en relación con los procedimientos y materiales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. |
| Viabilidad | -Analizar el plan de estudios en relación con los recursos existentes. -Inventariar los recursos de los que dispone la institución, analizar su operación y cotejar los recursos con los objetivos. Finalidad: analizar la accesibilidad en cuanto a costos y el aprovechamiento que se tiene de los recursos. | | Identificar la labor docente y caracterizarla en función del rendimiento de los estudiantes. |
| Continuidad | Finalidad: determinar la relación entre objetivos de las unidades de aprendizaje y/o recursos con el periodo que se imparten. | | -Analizar los tipos de evaluación en función del rendimiento académico de los estudiantes, considerando la participación estudiantil |
| Integración | Finalidad: constatar la interrelación entre los objetivos generales y específicos del plan de estudios para confirmar si se evidencia una estructura <i>continua</i> e <i>integrada</i> , que permita el logro de los objetivos. | | |

Fuente: elaboración propia a partir del texto Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (pp. 144-146) México, México: Trillas.

Con respecto a la evaluación externa del currículo, considerándola como aquella que busca medir el impacto que se logra a partir de las actividades que realiza el profesional una vez que egresa, los elementos de eficiencia y eficacia, se retoman de la siguiente manera. Por una parte, la eficacia externa o *efectividad*, se realiza a partir de las actividades que se enuncian a continuación y que permiten conocer lo siguiente:

A partir del desarrollo de diversos estudios, es posible determinar las funciones que los egresados *en efecto* desempeñan y qué otras actividades han desarrollado a partir de la inserción en el mercado laboral y que no necesariamente derivan de la propuesta de formación.

Otro es el relacionado con el análisis de los egresados y de los mercados de trabajo, con este estudio se busca determinar el índice de desempleo de los egresados de un plan de estudios, y se toma como referencia para compararlo con otro que corresponda a los egresados de otra institución, que cursaron un plan de estudios equiparable. Asimismo, a partir del análisis del mercado laboral en el que los egresados se insertan, es relevante identificar si existe correspondencia entre las áreas y sectores en los que se incorporan y lo que se plasmó en la fundamentación del plan de estudios.

Referente a la valoración de la eficiencia externa de un plan de estudios, cobra relevancia la relación entre los recursos empleados y los costos. En la medida de lo posible, se deberá buscar no desperdiciar los recursos (económicos) y lograr los objetivos generales. Es en este tipo de valoración en donde las relaciones costo-beneficio son estudiadas. De esta manera, se dice que: *“el número de egresados que resuelvan los mismos problemas sociales con menos recursos, serán más eficientes externamente.”* (Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 147). Asimismo, la eficiencia externa permite contrastar los resultados de un plan de estudios con los de otra institución.

A lo anterior, se suman ciertos aspectos que deben analizarse y que permiten concluir en torno a la eficiencia externa de un plan de estudios: *“tasas de efectividad y costo promedio por semestre, por actividad instruccional, por grupo de estudiantes, por estudiantes individuales, por toda la carrera, por actividades teóricas y prácticas, etcétera.”* (Arredondo citado en Díaz-Barriga Arceo, F. Et al, 2012, p. 147)

Asimismo, se establecen algunas dimensiones a las que corresponde cierto número de variables que favorecen valorar la implementación curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se formalizan, y el desempeño del estudiante en congruencia con el perfil profesional elaborado. En resumen, la evaluación de dichas variables permite concluir si los objetivos generales y específicos han sido logrados.

Las dimensiones que se establecen son: institución, población, y las conductas (de los estudiantes); de dichas dimensiones se proponen ciertas variables que se espera relacionarlas y valorarlas realizando un cruce entre dimensiones.

Las variables que corresponden a la dimensión conducta son: afectiva, psicomotora, y cognoscitiva. Para la dimensión institución se proponen las variables: contenido, método, organización, facilidades y costos; y para la dimensión población las variables sugeridas son: estudiantes, maestros, administradores, especialistas educativos, familia y comunidad.

Como es de esperarse, existe una gran diversidad de estudios que pueden llevarse a cabo para evaluar un plan de estudios, tanto procedimientos formales como informales, así como distintos diseños que pueden adoptarse para su desarrollo; sin embargo, es necesario enfatizar que los datos que arrojen los distintos procedimientos deberán, en lo posible, ser objeto de análisis en tanto que aporten información relevante que favorezcan la toma de decisiones.

2.2.2 Metodología de diseño curricular para educación superior- Propuesta de Benito Guillén Niemeyer

La segunda propuesta es la que elabora Benito Guillén en *Notas sobre Metodología del Diseño Curricular* (texto que se presenta en tres partes). Por su parte, Guillén plantea reconocer los fundamentos que permitirán desarrollar el diseño curricular y esto es a partir de estudios e investigaciones.

Estos fundamentos derivan de cuatro ejes que son: el diagnóstico, la definición disciplinaria, el entorno institucional y las características de los usuarios a los que el servicio se les proporcionará; en otras palabras, la población objetivo.

El autor refiere al diagnóstico como el reconocimiento de las condiciones del entorno tanto institucional como social en el que se ubicará la propuesta educativa.

Con respecto a la definición de las áreas disciplinarias es posible caracterizar a la profesión y delimitar las áreas que comprenderá la propuesta; con referencia al entorno institucional, el autor indica la relevancia de definir la misión, la filosofía educativa, así como la visión institucional a mediano y largo plazo, ya que permiten orientar y dar sustento a las acciones que se realizarán para cumplir con los compromisos sociales, éticos y educativos que la institución asume.

En este punto y para la elaboración de los fundamentos, se destaca el reconocimiento que debe realizarse de las características de los sujetos que potencialmente serán usuarios de la propuesta académica que se diseñe; debido a que, en el mejor de los casos, el plan de estudios deberá responder a las necesidades y expectativas identificadas de un determinado sector de la población al que se desea atender.

A partir de lo anterior, se puntualizan los principios que servirán de guía para desarrollar la planeación curricular y con ello diseñar la propuesta de formación, que en términos de Guillén N. (2002), abarca mínimo los siguientes elementos de los que se desglosan subelementos [nombre que otorgo].

Los elementos que el autor refiere son los siguientes:

1. *Fundamentación o justificación*
2. *Bases pedagógicas*
3. *Perfil de ingreso*
4. *Perfil de egreso*
5. *Objetivos o propósitos*
6. *Estructura curricular*
7. *Plan de estudios*³⁰
8. *Programas de las unidades educativas*
9. *Evaluación curricular* (Guillén Niemeyer, B., 2002, pp. 16, 17)

1. Fundamentación o justificación

El primer elemento que señala Guillén (2002) en *Notas sobre Metodología del Diseño curricular (1a de tres partes)* es la fundamentación o justificación y como se afirma ésta “permite dar sustento a la propuesta de plan de estudios” (p. 5). Para la construcción de la fundamentación se requiere de una fase previa a la que el autor ha denominado: diagnóstico.

El diagnóstico, que exige la inversión de recursos de distinta índole, permite detectar necesidades y plantear posibles escenarios de lo que se desea lograr; sin embargo, es relevante mencionar que éste implica tanto un trabajo de gabinete como propiamente investigaciones de campo que favorecen recopilar y reconocer información relacionada con las peculiaridades del contexto en el que se insertará la propuesta de formación.

Los subelementos que integran la fundamentación o diagnóstico son los siguientes:

- a) El contexto histórico social
- b) El contexto económico
- c) La conceptualización de la profesión
- d) La caracterización de los usuarios

Uno de los aspectos que debe considerar toda fundamentación o justificación de un plan de estudios es el análisis del contexto histórico social en el que la propuesta se circunscribirá. La investigación del contexto histórico social no sólo permite conocer los antecedentes de

³⁰ Los nueve elementos que propone Benito Guillén (2002) permiten el diseño o construcción de una propuesta de formación o plan de estudios; ambos términos pueden considerarse como equivalentes. Sin embargo, para el caso específico de esta metodología se empleará el término *plan de estudios* para referir los subelementos que permiten identificar la propuesta de formación: nombre que se le otorga, ciclos escolares y créditos académicos que abarca; esto se desarrollará más adelante en elemento siete de la *Metodología de diseño curricular...*

un grupo particular en el devenir del tiempo; sino que favorece reconocer la situación actual del entorno del que el plan de estudios será objeto.

Cobra relevancia el análisis del contexto histórico social porque permite identificar las necesidades sociales, tanto presentes como futuras y favorece la realización de proyecciones que el programa académico podrá atender. En palabras de Guillén (2002a) *“toda propuesta profesional identifica, atiende y ofrece solución a necesidades sociales que presenta el contexto en el que se ubica”*. (p. 5). Sin minimizar lo anterior, el conocimiento de dicho contexto beneficia el desarrollo de investigaciones prospectivas que acercan a los diseñadores a plantear diferentes escenarios para la formación profesional, en consideración del beneficio y progreso social.

Otro aspecto que articula la fundamentación o justificación de la propuesta de formación es el análisis del contexto económico. En este sentido, se afirma que cualquier ejercicio profesional se encuadra en un referente económico, en el que se relacionan las necesidades y demandas de la sociedad y las del aparato productivo.

En este subelemento, el autor menciona la importancia de realizar un análisis prospectivo en el que se considere cómo la propuesta beneficiará el desarrollo económico, tanto en términos macro como micro social y económico.

Otros dos subelementos que toda fundamentación o justificación debe comprender son la conceptualización de la profesión y la caracterización de los usuarios. Lo anterior permite conocer lo que se concibe por la profesión en cuestión, así como lo que se interpreta por la actividad o actividades que derivan de ella. Uno de los aspectos que deben considerarse para realizar lo antes descrito, es la revisión del devenir histórico de la profesión, sin que esto determine o delimite el progreso o innovación que pudiera realizarse.

El análisis del devenir histórico permite conocer y comprender lo que hasta el momento se ha desarrollado en materia de cierta profesión, lo que favorece realizar un ejercicio en el que se comparan propuestas, se reconocen limitantes y aciertos.

Esto favorece vislumbrar posibles innovaciones y dotar a la nueva oferta de un sello distintivo, que no sólo emana del ideario de la institución, sino de esa comparación y reconocimiento de factores que pueden distinguir una misma profesión entre diferentes instituciones.

Asimismo, la conceptualización de la profesión permite plantear aquellas características que todos los egresados, sin importar la institución de la que egresan, comparten y son comunes; en palabras del autor: *“[son] características mínimas y básicas que debe poseer todo egresado de una profesión determinada...”*. (Guillén Niemeyer, 2002a, p. 6).

Por su parte, la revisión y conceptualización de una profesión emergente no es menos importante que de alguna con la que se cuente un sólido devenir histórico, ya que el realizar dichas acciones permiten plantear límites que refieren a las actividades que propiamente realizará el egresado y diferenciarlas de otras tantas que pudieran ser objeto de otra profesión.

El último subelemento a considerar en la fundamentación de la propuesta es la caracterización de los usuarios. Esto significa conocer las características generales de los futuros usuarios, así como aquellas necesidades e intereses propios.

En este punto Guillén (2002a) sostiene lo siguiente:

El plan de estudios debe responder a las distintas necesidades que presentan los usuarios del mismo, de desarrollo, de pertenencia, de superación, etc. Toda propuesta educativa debe considerar que sus usuarios son sujetos concretos con expectativas e ilusiones y que el sistema tiene la obligación de conocer y atender esas esperanzas, para contribuir en la creación del conjunto de habilidades intelectuales y repertorios conceptuales que les permita el logro de metas particulares y la plena realización individual y social [...] (p. 6)

2. Bases pedagógicas

El segundo elemento que propone el autor (2002a) es el que denomina bases pedagógicas. Este elemento se integra por los subelementos:

- a) Modelo educativo
- b) Estrategias didácticas
- c) Recursos e infraestructura académica

Refiere a las bases pedagógicas a aquellos aspectos que mantienen relación y congruencia con lo la propuesta de formación y que principalmente permiten su operatividad. Además, dichas bases están planteadas en función o en estrecha relación con el ideario de la institución y en concordancia con los avances en el ámbito educativo.

A partir de lo anterior, Guillén (2002a) expone que el modelo educativo se conforma a partir de la postura, concepciones e ideales que asume la institución en torno a los siguientes aspectos: educación, aprendizaje, enseñanza y de los actores que se ven inmersos en los procesos antes mencionados (docentes, estudiantes, autoridades educativas, entre otros).

El modelo educativo permite identificar cómo concibe la institución el proceso educativo, favorece constatar la incorporación del ideario institucional a través de la implementación de la propuesta de formación; permite reflejar los compromisos de índole de desarrollo personal que asume la institución con los sujetos beneficiarios, así como con el entorno social y económico en el que la propuesta se insertará; por último, en el modelo educativo, se plasman los propósitos de la propuesta de formación.

Otro subelemento que conforma las bases pedagógicas es el planteamiento de las estrategias didácticas; en relación a éste destacan tres aspectos a considerar que propiamente derivan, o de alguna manera están implícitos cuando se busca y se proponen estrategias didácticas para la concreción e implementación de una propuesta de formación. Los tres elementos son: organización (en varios niveles), estrategias de enseñanza y aprendizaje; y “*el diseño de escenarios educativos y de experiencias educativas deseables...*” (Guillén Niemeyer, 2002a, p. 7)

La importancia de las estrategias didácticas radica en que permiten operar la propuesta y al mismo tiempo, evidenciar los ideales que se plasmaron en el modelo educativo. Las estrategias didácticas pueden traducirse como los procedimientos que posibilitan la implementación del modelo educativo; es decir *operacionalizan* lo que conceptualmente se asentó.

Por una parte, se requiere traducir ese modelo en términos organizativos, de ahí que se definan ciclos, unidades de aprendizaje, y otros elementos que denotan estructura y distribución. Asimismo, es fundamental plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje que coincidan con los ideales y concepciones que se asumen en el modelo y son reflejo de la institución misma. Finalmente, es necesario proveer información que traduzca esos ideales en escenarios educativos y experiencias educativas congruentes con las acepciones adoptadas.

Para concluir con los elementos que permiten la fundamentación del plan de estudios, Guillén (2002a) refiere la importancia de considerar los recursos e infraestructura académica requerida para garantizar operar la propuesta de formación y de esta forma asegurar la definición de lo que se entenderá por bases pedagógicas. En este rubro se expone diferenciar aquellos recursos e infraestructura que es deseable, imprescindible y los momentos en que serán requeridos.

Los recursos se indican en términos humanos y materiales; y específicamente los que refieren a espacios (físicos) son lo que el autor denomina como infraestructura académica en los que se desarrollarán todos aquéllos procedimientos que garanticen el cumplimiento de los propósitos.

Una vez fundamentado el plan de estudios, se sugiere continuar con el desarrollo de los elementos.

3. Perfil de ingreso

Los subelementos que derivan del tercer elemento son:

- a) Conocimientos y aptitudes requeridas
- b) Antecedentes académicos
- c) Requerimientos académicos administrativos

El perfil de ingreso sienta las bases tanto académicas como administrativas que el aspirante debe cubrir para ingresar al programa académico. Este elemento se integra por los conocimientos y aptitudes requeridas que permiten delimitar aquellas características mínimas indispensables que serán requisito para ingresar.

Además, el planteamiento de dichos aspectos favorece establecer criterios de selección para aquellos interesados en ingresar y, en algunos casos, sirven como parámetro que permite regularizar a los aspirantes y en algunas ocasiones a los estudiantes inscritos.

Con relación a los antecedentes académicos, éstos indican los estudios formales que el aspirante deberá demostrar; antecedentes que podrán referir a estudios, a cierta preparación específica u otros requerimientos de tipo académico.

Por último, los requerimientos académicos administrativos hacen referencia a los antecedentes académicos concretados en documentos que sirven para dictaminar y formalizar estudios, niveles, o preparación específica.

4. Perfil de egreso

Una vez delimitado el perfil de ingreso, es pertinente continuar con el planteamiento del perfil de egreso, que se integra por los subelementos:

- a) Conocimientos
- b) Habilidades
- c) Actitudes

En relación con este aspecto, y a diferencia del perfil de ingreso conceptualizado como aquella base que parte del presente para dar comienzo al proceso educativo; el perfil de egreso, según Guillén (2002b) *“es la expresión del futuro, es el producto del análisis prospectivo que previamente se realizó...”* (p. 6). Con lo anterior, se reconoce que el planteamiento del perfil de egreso permite dar a conocer el conjunto de conocimientos,

habilidades, actitudes y destrezas que los egresados adquirirán y desarrollarán al término de la propuesta de formación.

El perfil de egreso ha de esclarecer de manera el conjunto de conocimientos que habrá de poseer el egresado de cierta propuesta, así como las habilidades, tanto intelectuales como psicosociales, que desarrollará al término de la trayectoria académica.

Un elemento más del “perfil de egreso” son aquellas actitudes que el estudiante habrá de adquirir, asumir y demostrar; actitudes que emanan, tanto de exigencias institucionales, como contextuales y sociales, es decir: la manera en que se espera que se conduzca el egresado de cierto programa educativo, las actitudes éticas y profesionales que definirán al egresado.

5. Objetivos y propósitos

El siguiente elemento que integra el plan refiere a los objetivos y propósitos; en este apartado se explicitan las metas (o cualquier otra denominación: objetivos, propósitos, intenciones) que permitan esclarecer de manera concreta el rumbo que cobrará la propuesta de formación, así como los logros y propósitos que se esperan a su conclusión. Este apartado se articula por los subelementos:

- a) Objetivos generales
- b) Áreas curriculares

Los objetivos generales permiten expresar los propósitos y las finalidades que la institución busca lograr y/o alcanzar a partir de la implementación del programa académico.

Por su parte, la definición de las áreas curriculares favorece distinguir las áreas de conocimiento que integran la propuesta de formación, la especificidad e importancia que se dará a cada una y con ello plantear objetivos o propósitos por área.

6. Estructura curricular

La definición de la estructura curricular es esencial para implementar la propuesta en términos operacionales. Es decir, se asienta la forma en el que el programa educativo se administrará en relación con los subelementos:

- a) Unidades académicas
- b) Organización académica
- c) Mapas curriculares
- d) Integración vertical y horizontal
- e) Coherencia lógica y pedagógica

Las unidades académicas se traducen como el tipo de unidad de aprendizaje en cualquiera de sus denominaciones, según el tipo de estructura de plan que se adopte³¹: asignaturas, materias, módulos, talleres, entre otros términos. Asimismo, en las unidades académicas se especifica el equipamiento necesario e instalaciones específicas que serán requeridas para el desarrollo de la unidad, así como su duración.

Otro subelemento refiere a la organización académica, este concepto indica en términos temporales la duración que tendrá la propuesta de formación. Primeramente, se define el tipo de ciclo el cual se determina a partir de su duración: anual, semestral, cuatrimestral, trimestral, etcétera; la duración total del plan de estudios y las horas de estudio, considerando aquéllas que el estudiante distribuirá de manera independiente, así como aquéllas que se desarrollarán bajo la conducción de un docente.

Si bien previamente se definió lo que las unidades académicas y lo que la organización académica implica, los mapas curriculares constituyen la representación gráfica de los dos subelementos antes descritos.

Guillén (2002b) sostiene que los mapas curriculares:

Regularmente (se representan por ciclo escolar), se pueden elaborar por áreas del plan; por seriación; por tipo de unidad académica y generalmente solo por unidades curriculares y ciclos. [...] expresan el número de créditos y horas que implica la propuesta, tanto por unidad académica, como por ciclo, por área y total. [...] permiten una visualización en conjunto del programa académico y valorar la estructura, organización y balance del plan de estudios [propuesta de formación]. (p. 7)

³¹ Como se explicó en la metodología previa, los tipos de planes que se identifican son: lineales, modulares y mixtos. Ver cuadro 5 Tipos de planes de estudio.

Siguiendo con la cita anterior, uno de los aspectos que cobra relevancia en la definición de la estructura curricular y con la propuesta de mapa curricular es la valoración de la integración vertical y horizontal entre las unidades académicas. El orden, designación o acomodo que se realiza de las unidades ha de ser congruente en términos de secuencia, tanto horizontal como vertical. Horizontalmente refiere dentro de un mismo ciclo y de manera vertical entre ciclos; es decir, la continuidad lógica que se vierte en términos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos propuestos que integran la totalidad de propuesta académica.

Para concluir el elemento estructura curricular, ésta ha de ser analizada en términos de la coherencia lógica y pedagógica en la que se plantea, es decir, debe considerarse lo que se ha demostrado a través de investigaciones en términos de enseñanza y aprendizaje; tomar en cuenta aquellas normas pedagógicas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de ciertas disciplinas; es decir: ¿cómo se está abordando el contenido? ¿se está tomando en cuenta estructurar el plan de estudios de lo simple a lo complejo; de lo básico a lo formal? Y en términos disciplinares analizar si la división o dosificación de los contenidos se apegan al tratamiento lógico para su apropiado desarrollo.

7. Plan de estudios

El siguiente elemento refiere al término plan de estudios del que Guillén (2002b) desglosa los siguientes subelementos:

- a) Identificación
- b) Ciclos escolares
- c) Créditos

Este elemento, el autor lo define como: “[el] *documento que expresa de manera explícita las unidades académicas y la organización de la propuesta, su función es académico administrativo y señala las condiciones básicas que implica cursar el plan propuesto.*” (Guillén Niemeyer, *Notas sobre metodología del diseño curricular*, 2002b, p. 7)

En síntesis, resume, organiza y muestra la manera en que se implementarán las unidades académicas; orienta y hasta cierto punto dicta las condiciones bajo las cuales el plan se operará y puntualiza los criterios que servirán de filtro para ingresar a la propuesta académica.

El primer subelemento que se considera específico del plan de estudios es la identificación y más que ser éste un “subapartado”, es una característica propia del plan de estudios. El documento ha de identificar la propuesta (nombre), la institución de la que procede, “los

antecedentes de ingreso, el diploma o título que expide, el periodo de vigencia” (Guillén Niemeyer, 2002b, p. 7) y otras aclaraciones que delimiten o expliciten cómo se operará.

El siguiente subelemento es el relacionado con los ciclos escolares; para su aclaración cobra relevancia partir del aspecto en el que se definió la organización académica en términos de la duración total del plan de estudios, en este elemento se presenta el listado de unidades académicas en congruencia con el número de ciclos escolares inicialmente adoptados.

En términos de la organización y distribución de los tiempos se asigna a cada unidad académica cierta descarga horaria, así como cierto número de créditos³². Vale la pena puntualizar que tanto la descarga horaria como la asignación de créditos se reporta tanto de manera particular (unidad académica), como de manera general (por ciclo y por el total de la propuesta de formación).

Por su parte, los créditos los define Guillén (2002b) como:

[...] la expresión numérica del valor de cada unidad académica, por lo general se emplea el criterio establecido por la ANUIES en los denominados acuerdos de Tepic³³, los cuales establecen una asignación de valor por tipo de horas de estudio a la semana/semestre de cada unidad académica (asignatura), así pues por cada hora teórica se asignan dos créditos y por cada hora práctica un crédito, partiendo de ciclos escolares semestrales con una duración mínima de 15 semanas, en el caso de ciclos escolares diferentes los créditos se asignan de manera proporcional a la duración en semanas. (p. 7)

De otra forma, en términos numéricos cada unidad académica recibe un valor que se calcula en función del tipo de horas de estudio consideradas para su pleno desarrollo. Para cada hora teórica se asignan 2 créditos y para cada hora práctica 1 crédito.

En contraste con esta forma de asignación de créditos; es la que se refiere en el *Acuerdo 279*³⁴ en el que no se diferencian horas teóricas y prácticas; por el contrario, se enfatiza la organización en términos de horas bajo la conducción docente y horas de estudio independiente. Indistintamente se asigna un valor de 0.0625 crédito a cada hora.

Para calcular el número de créditos para cada unidad académica se considera el tipo de ciclo propuesto³⁵ y el número de semanas que éste integra; las horas que el estudiante destinará bajo la conducción docente (HD) y las que invertirá de manera independiente (HI).

³² El siguiente elemento que se desarrollará será lo que se entiende por créditos escolares.

³³ Información que en el capítulo III se abordará.

³⁴ Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior.

³⁵ Previamente identificados como: anual, semestral, cuatrimestral o trimestral.

En fórmula:

$$[[(\text{HD})+(\text{HI})] \text{ número de semanas en el ciclo}]^* .0625$$

Vale la pena señalar que el crédito académico es mundialmente reconocido como un referente que permite reconocer los aprendizajes y logros académicos del estudiante. Es, según el documento *Hacia la Construcción de un Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*:

Moneda de transferencia e intercambio de cualquier modelo curricular flexible. En una operación operativa, se denomina crédito al valor que se otorga a una asignatura o actividad de aprendizaje de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple, su complejidad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante, etc. (Sánchez Escobedo, P., y Martínez Lobatos, L., 2011, p. 144)

Siguiendo con la metodología que se ha expuesto, el penúltimo elemento que integra Guillén (2002b) en *Notas sobre Metodología del Diseño Curricular en la 3era de tres partes* son los Programas de las Unidades Académicas (programas de estudio).

8. Programas de las Unidades Académicas

De este elemento se desagregan los subelementos que se enlistan:

- a) Identificación
- b) Objetivos o propósitos
- c) Contenidos
- d) Experiencias de aprendizaje
- e) Recursos didácticos
- f) Evaluación

El programa, como así se ha consensado denominarlo, sirve de instrumento para detallar de manera específica las finalidades que se buscan con cada una de las unidades académicas; además sirve para asentar los objetivos, explicitar los contenidos que serán objeto de estudio, la metodología sugerida para abordarlos, entre otros aspectos.

El primer subelemento que se señala, al igual que en el apartado -plan de estudios- es la identificación del programa. Tal como se señaló cada programa identifica de manera particular el nombre de la unidad académica al que corresponde; pero además se incluyen aspectos que al interior de cada institución se definen y que responden a necesidades propias.

El siguiente subelemento es el referido a los objetivos o propósitos. Este elemento se deriva principalmente de los logros u objetivos generales. De manera específica, las metas³⁶ de cada unidad académica permiten evidenciar “[la] *posición en el logro de las finalidades de la propuesta académica*” (Guillén Niemeyer, 2002b, p. 7). Es decir, qué se desea lograr con la implementación o desarrollo de cierta unidad en contribución con la totalidad del plan.

Otro subelemento es el relacionado con los contenidos propuestos en el programa de estudios de cada una de las unidades académicas. Los contenidos que se muestran están planteados en función de los conocimientos que habrá de adquirir el egresado del plan y que propiamente articulan toda la propuesta.

Como menciona Guillén (2002b) la forma en la que se presenta el conjunto de contenidos en los programas de estudio varía según la institución; generalmente se presentan en términos de unidades de estudio, que a su vez se desagregan en temas y subtemas; pero también es posible identificar otros términos en los que se agrupan u organizan los contenidos, tales como: unidades temáticas, etapas, secuencias temáticas, etcétera.

El siguiente subelemento que conforma un programa de estudios refiere a las experiencias de aprendizaje mismas que se proponen en concordancia con los objetivos o fines que previamente se elaboraron, y que se articulan con los contenidos definidos para cada uno de los programas de estudio. En palabras del autor las experiencias de aprendizaje: “[son] *la explicitación del conjunto de operaciones que es necesario realizar para apropiarse del conocimiento*”. (Guillén Niemeyer, 2002b, p. 9)

Las experiencias de aprendizaje pueden ser formuladas de manera individual, de manera grupal, bajo la conducción docente y con la demanda de estudio independiente por parte del estudiante. La formulación de experiencias de aprendizaje congruentes con los objetivos y contenidos permiten lograr los fines, adquirir, desarrollar, aprender y aprehender tanto conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Para la ejecución o desarrollo de las experiencias de aprendizaje es necesario contar con el siguiente elemento que se propone al interior de cualquier programa de estudios, y se refiere a los recursos didácticos. Éstos constituyen un apoyo o una herramienta que favorecen la realización de las experiencias de aprendizaje, los recursos didácticos se plantean en diferentes momentos y escenarios. Guillén (2002b) considera los recursos de información (bibliográficos, hemerográficos y/o digitales).

³⁶ Denominación que puede recibir el término “objetivos”.

Por último, en cualquier programa de estudios es factible identificar lo referido a la evaluación, al respecto se requiere plantear estrategias e instrumentos que favorezcan identificar los aprendizajes que desarrolla el estudiante en relación con los fines u objetivos propuestos.

En resumen, un programa de estudios se integra mínimamente por los subelementos que permiten su identificación, incluye objetivos o propósitos, contenidos, experiencias de aprendizaje, recursos didácticos y lo concerniente a la evaluación del aprendizaje.

9. Evaluación curricular

El último elemento que refiere Benito Guillén Niemeyer (2002b) es lo relacionado con la evaluación curricular. Ésta cobra relevancia en cualquier diseño curricular ya que permite retroalimentar y verificar los objetivos o propósitos, que en un inicio fueron planteados, así como constatar el logro del perfil de egreso.

En palabras del autor: “[...]la evaluación curricular es el proceso de acopio de información relevante, objetiva y válida que permite la toma de decisiones sobre la operación y resultados de un programa educativo.” (2002b, p. 9)

Los subelementos que se proponen para la evaluación curricular son:

- a) Evaluación formal
- b) Evaluación de procesos
- c) Evaluación de resultados
- d) Seguimiento de egresados

La evaluación formal consiste en el análisis de las partes que integran la propuesta de formación. Lo que se espera al término de este tipo de evaluación es derivar en información útil tanto del plan como de los programas que estructuran la propuesta; información que permita la toma de decisiones relacionadas con acciones que direccionen hacia la mejora; actualizaciones, modificaciones e incluso reestructuraciones.

Este tipo de evaluación se conduce a partir del análisis de diferentes aspectos, tales como el documento mismo, los contenidos y aquellas bases pedagógicas que sirvieron para estructurar la propuesta educativa. En este análisis de la información se involucran expertos en diseño curricular, así como los expertos de las disciplinas que están en juego.

Por su parte, la evaluación de procesos, se realiza durante el proceso mismo de la operación de la propuesta de formación. Este tipo de evaluación, debido a su momento de

aplicación, favorece la toma de decisiones para adoptar medidas remediales que permitan el logro de los objetivos específicos, objetivos generales y con ello el logro del perfil de egreso. Dos de los aspectos que son relevantes durante este tipo de evaluación son la evaluación del aprendizaje y la evaluación docente.

La evaluación del aprendizaje permite conocer de qué manera se están alcanzado los objetivos específicos que se incorporan al interior de los programas de estudio, y de qué manera se encaminan a alcanzar el perfil de egreso.

La evaluación docente favorece conocer cómo éstos trabajan para la consecución y logro de los objetivos específicos que se incluyen en los programas de estudio y, en última instancia, al logro del perfil de egreso. La evaluación docente, también favorece adoptar medidas que permitan mejorar su desempeño a través de procesos de actualización y formación.

Como menciona el autor, en este tipo de evaluación los parámetros que sirven de referencia son los objetivos específicos, que se incorporan en los programas de estudio, los objetivos generales de la propuesta de formación y todo ello en relación con el perfil de egreso.

Otro subelemento que Guillén incorpora en la evaluación curricular es la evaluación de resultados; ésta se realiza cuando el estudiante ha concluido la formación. La finalidad de este tipo de evaluación es identificar y analizar si el individuo, al término de su trayectoria académica, es decir al egresar, logró adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes propuestas en el perfil de egreso, lo que se realiza es una *“comparación de resultados contra el perfil de egreso”* (Guillén Niemeyer, 2002b, p. 10).

Como lo señala el autor, los instrumentos que permiten reunir la información necesaria para la realización de dicho tipo de evaluación son los exámenes generales, los instrumentos de práctica profesional o la evaluación externa que realizan otros actores, como los organismos independientes, que realizan una evaluación con la finalidad de certificar los estudios.

Finalmente, el último subelemento que se incluye es el seguimiento de egresados, si bien este tipo de evaluación sirve para robustecer la evaluación de resultados, previamente descrita, el autor la incorpora como un subelemento más. Quizá por su importancia, ya que es este tipo de evaluación permite conocer el impacto que tienen los egresados en el contexto en el que logran insertarse; la apreciación de los egresados de la propuesta de formación, así como el desempeño que logran en su vida profesional. Estas valoraciones permiten verificar la congruencia entre los subelementos que edificaron la fundamentación de la propuesta y que dieron sustento a su formulación.

2.3 Comparación entre las metodologías en diseño curricular

En el siguiente cuadro se incluyen las etapas y elementos *generales* que conforman cada una de las metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas. Como se dijo al iniciar este capítulo, la finalidad de realizar dicha comparación no es concluir que una metodología es mejor que la otra.

La comparación que se realiza tiene como finalidad identificar qué aspectos (elementos, etapas) son recurrentes entre ambas, cuáles reciben una denominación equivalente, qué metodología se plantea de manera general, que permite abarcar tanto aspectos como subaspectos, y qué características, en ambas metodologías, se plantean de manera *fundamental* para diseñar un plan de estudios.

Como es posible observar, no existe una denominación totalmente equivalente entre cada una de las fases que integran las metodologías. Sin embargo, de manera general las etapas que Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras (FDByC) han desarrollado tienden a abarcar un número de elementos que propone Benito Guillén Niemeyer (BGN) en su propuesta.

Por ejemplo, tal caso se presenta en la etapa 1. Fundamentación de la carrera profesional (FDByC), la que puede abarcar los elementos 1. Fundamentación o justificación y 2. Bases pedagógicas (BGN). En este punto, es preciso mencionar que habrá algunos aspectos que no fue posible identificar en ambas propuestas, aunque ciertos rasgos pueden considerarse en su desarrollo en cualquiera de las dos metodologías. Esto se ejemplifica con el elemento 2. Bases pedagógicas (BGN), que si bien en la propuesta de Frida Díaz-Barriga Arceo y otras autoras no se presenta, algunas características de este elemento pueden observarse a lo largo de la metodología.

Otro ejemplo similar es la etapa 3. Organización y estructuración curricular (FDByC) la que puede englobar los elementos denominados 6. Estructura curricular 7. Plan de estudios y 8. Programas de unidades educativas por Benito Guillén.

Otro aspecto que puede observarse entre la comparación, es que, si bien se dijo que el nombre de las etapas/elementos no es igual, en algunos casos es equivalente, y cobra relevancia mencionarlo, porque en las dos metodologías se destina un espacio para su incorporación y desarrollo.

Tal es el caso para el elemento 4. Perfil de egreso (BNG) y la etapa 2. Determinación del perfil profesional (FDByC); así como para el elemento 9. Evaluación curricular y la etapa 4. Evaluación continua del currículo.

Además, es posible observar en ambas metodologías la necesidad de partir de un análisis previo del contexto que permite identificar las necesidades que la propuesta buscará atender.

Asimismo, en las dos metodologías se encontró que dichos análisis permiten, de cierta forma estructurar la fundamentación del proyecto curricular, y una vez definido lo anterior, construir el perfil profesional o perfil de egreso que, con base en estudios disciplinarios, permitirá plantear las disciplinas necesarias para atender las necesidades contextuales.

Lo anterior, favorece en las dos metodologías, definir los conocimientos disciplinarios por los que el estudiante habrá de transitar para adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que le serán requeridas para desempeñarse como profesional en cierta materia; es decir, es necesario plantear la organización y definir la estructuración curricular o bien el plan de estudios (BNG) que garantizará lograr el perfil de egreso previamente establecido.

Finalmente, en las dos metodologías, como un aspecto en común, se observa la etapa o elemento evaluación (continua) del currículo, en el entendido que no sólo es deseable desarrollarla durante el proceso mismo del diseño; sino que es pertinente llevarla a cabo una vez que se ha implementado el plan de estudios.

En las siguientes páginas, como se mencionó, primero se incluye una comparación entre los elementos y etapas que conforman cada una de las metodologías. Posteriormente, se incluyen las comparaciones que corresponden a las fases que se desagregan al interior de cada una de las etapas y elementos.

En algunos casos, se incluyen notas aclaratorias (*) para favorecer una mayor comprensión.

Cuadro 9. Elementos y etapas que conforman dos metodologías en diseño curricular, que previamente se desarrollaron

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|---|---|---|--|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | <i>Elementos</i> | <i>Etapas</i> | |
| Nombre que se designa a las fases que integra el proceso | 1. Fundamentación o justificación | 1. Fundamentación de la carrera profesional | En la etapa fundamentación de la carrera profesional puede considerarse la inclusión de los elementos fundamentación o justificación y bases pedagógicas. |
| | 2. Bases pedagógicas | | Este elemento, como tal, únicamente se desarrolla en la propuesta de Guillén. Sin embargo, a lo largo de la metodología de Díaz-Barriga, es posible identificar algunos rasgos. |
| | 3. Perfil de ingreso | | Este elemento es propio de la metodología propuesta por Benito Guillén; ya que en la metodología de Díaz-Barriga Arceo este aspecto se incluye como una de las partes que engloba la fundamentación de la carrera profesional: <i>análisis de la población estudiantil</i> . |
| | 4. Perfil de egreso | 2. Determinación del perfil profesional | En las dos metodologías se reconoce esta fase con terminología similar. |
| | 5. Objetivos o propósitos | | Aspecto que en la propuesta de B. Guillén se propone de manera independiente, mientras que en la propuesta de Díaz-Barriga Arceo se considera dentro de la determinación del perfil profesional. |
| | 6. Estructura curricular | 3. Organización y estructuración curricular | En la etapa organización y estructuración curricular es posible englobar los elementos estructura curricular, plan de estudios y programas de las unidades educativas. |
| | 7. Plan de estudios | | |
| | 8. Programas de las unidades educativas | | |
| | 9. Evaluación curricular | 4. Evaluación continua del currículum | En las dos metodologías se reconoce esta fase, con terminología similar. |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 10. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Fundamentación o justificación y Fundamentación de la carrera profesional

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|---|---|--|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 1. Fundamentación o justificación | 1. Fundamentación de la carrera profesional | |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | <i>Subetapas</i> | |
| | a) Contexto histórico social | 1.1 Investigación de las necesidades que abordará el profesionista | En cada una de las propuestas esta fase recibe una denominación distintita; sin embargo, en ambas el objetivo es identificar las necesidades sociales que a través de la propuesta se atenderán o resolverán. Guillén incluye como parte de la fundamentación el estudio económico en el que se identifica cómo la propuesta que se implementará beneficiará el desarrollo y progreso económico en el que ésta se insertará. |
| | b) Contexto económico | | |
| | | 1.2 Justificación de la perspectiva asumida como adecuada para abarcar las necesidades | Aunque estas dos fases no son equiparables, cada una abona en tanto que permiten distinguir, por una parte, el devenir histórico de la profesión, y al mismo tiempo plantear posibles innovaciones que favorezcan el diseño de una propuesta en congruencia con la detección de necesidades. Por otra parte, la perspectiva que se asuma como <i>adecuada</i> para abarcar las necesidades permite delimitar la profesión a diseñar en congruencia con el diagnóstico resultante. |
| | c) Conceptualización de la profesión | | |
| | | 1.3 Investigación del mercado ocupacional para el profesionista | Se plantea en la propuesta de Díaz-Barriga como una subetapa específica que integra la fundamentación; Guillén no la distingue como parte de los elementos que componen la fundamentación o justificación, sin embargo, se infiere que las investigaciones sobre el contexto histórico social, económico y lo que refiere a la conceptualización de la profesión arrojan información relevante en lo específico sobre el mercado ocupacional para el profesionista. |
| c) Conceptualización de la profesión (<i>se incluye nuevamente</i>) | 1.4 Investigación de las instituciones que ofrecen carreras afines a la propuesta | Si bien el subelemento <i>conceptualización de la profesión</i> se consideró anteriormente; en ambas propuestas se reconoce relevante identificar y conocer los programas académicos que se desarrollan en otras | |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| | | | instituciones, esto para no duplicar esfuerzos en el diseño o bien, innovar en la propuesta. |
| | | 1.5 Análisis de los principios y lineamientos pertinentes | <p>Como tal esta subetapa es única en la metodología de Díaz-Barriga Arceo y refiere al reconocimiento de normativa (leyes, acuerdos, reglamentos, incluso institucionales), que impactan de manera directa o indirecta en el diseño del programa académico.</p> <p>Más adelante se verá que Guillén menciona algunos de los aspectos institucionales que deben considerarse para definir el diseño, por su parte el autor los incluye en el elemento 2. <i>Bases pedagógicas.</i></p> |
| | d) Caracterización de los usuarios | <p>1.6 Análisis de la población estudiantil</p> <p><i>-Perfil de ingreso</i></p> | <p>En las dos metodologías, se considera relevante reconocer las características de los sujetos que serán usuarios de la propuesta; es importante identificar sus antecedentes académicos, intereses, motivaciones, entre otros aspectos.</p> <p>Como se verá más adelante, Guillén destina una fase completa para definir el perfil de ingreso, la cual separa de la fundamentación o justificación. Mientras que en la propuesta de Díaz-Barriga Arceo se incluye en esta misma fase.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 11. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas
-Bases pedagógicas

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|---|---|--|--|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 2. Bases pedagógicas | | |
| Nombre que se designan a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | | |
| | a) Modelo educativo | | <p>El elemento <i>2. Bases pedagógicas</i> únicamente se define en la propuesta de Guillén. El cual permite retomar las características institucionales en términos educativos y conformar un modelo pedagógico en el que se asume una postura en torno al acto educativo. Asimismo, en este elemento se diseñan estrategias didácticas y se identifican los recursos que permitirán operar la propuesta de formación.</p> <p>Si bien en la metodología de Díaz-Barriga no se destina una etapa para la definición de las bases pedagógicas, algunos elementos que ya se mencionaron anteriormente, tales como el <i>análisis de los principios y lineamientos pertinentes</i> pueden incluirse en esta fase que Guillén propone. Por ejemplo, es necesario considerar la normativa (institucional) que permitirá implementar el plan de estudios.</p> |
| | b) Estrategias didácticas | | |
| | c) Recursos e infraestructura académica | | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 12. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Perfil de ingreso

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|---|--|--|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 3. Perfil de ingreso | | |
| Nombre que se designan a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | | <p>Como elemento, sólo se incluye en la metodología de Guillén, asimismo, el autor considera conveniente delimitar el conjunto de conocimientos, aptitudes requeridas para ingresar al programa de formación, así como los antecedentes y requerimientos administrativos.</p> <p>Como antes se dijo, en la metodología de Díaz-Barriga Arceo, este aspecto se señaló como una de las partes que integran la fundamentación, y que se denomina <i>1.6 análisis de la población estudiantil</i>, en el que es preciso definir el perfil de ingreso.</p> |
| | a) Conocimientos y aptitudes requeridas | | |
| | b) Antecedentes académicos | | |
| | c) Requerimientos académicos administrativos | | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 13. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Perfil de egreso y Determinación del perfil profesional

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|--|---|--|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 4. Perfil de egreso | 2. Determinación del perfil de profesional | |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | Subetapas | |
| | | 2.1 Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de problemas | Si bien en la propuesta de Díaz-Barriga se presenta una metodología mucho más robusta en términos de la definición de un perfil profesional; en la que se parte de la distinción de conocimientos, técnicas y procedimientos acordes con la o el conjunto de disciplinas que permitirán solucionar las problemáticas; de una investigación de las áreas en las que el profesionista podrá insertarse al egresar y en las que labora y que permiten conocer las actividades que realiza, así como lo que refiere a la evaluación del perfil profesional; en ambas metodologías es posible identificar los elementos mínimos indispensables que deben integrarse en un perfil de egreso (Benito Guillén) o en un perfil profesional (Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras). Dichos aspectos son: los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas que el estudiante desarrollará y/o adquirirá al concluir los estudios, y que le permitirán atender las necesidades previamente detectadas. |
| | | 2.2 Investigación de las áreas en las que podría laborar el profesionista | |
| | | 2.3 Análisis de las tareas potenciales del profesionista | |
| | | 2.4 Determinación de poblaciones donde podría laborar el profesionista | |
| | a) Conocimientos | 2.5 Desarrollo de un perfil profesional a partir de las áreas, tareas y poblaciones determinadas | |
| | b) Habilidades | | |
| d) Actitudes | | | |
| | | 2.6 Evaluación del perfil profesional | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 14. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas
-Objetivos y propósitos

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|--|---|--|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 5. Objetivos y propósitos | | |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | | |
| | a) Objetivos generales | | Como fase del procedimiento, únicamente Guillén lo aborda. Tanto los objetivos generales como las áreas curriculares favorecen identificar y determinar los propósitos que se esperan lograr al implementar el programa, así como establecer objetivos específicos por área de conocimiento. |
| | b) Áreas curriculares | | En la metodología de Díaz-Barriga Arceo algunos de los aspectos que plantea Guillén pueden identificarse en la etapa 3. <i>Organización y estructuración curricular</i> , la que incluye la subetapa 3.1 <i>Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alzar los objetivos especificados en el perfil profesional</i> y 3.2 <i>Determinación y organización de áreas tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente</i> (que se verá más adelante), y que una de sus finalidades es identificar aquellas áreas de conocimiento y con ello el conjunto de contenidos que favorecerá lograr el perfil profesional. |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 15. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Estructura curricular y Organización y estructuración curricular

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|---|---|---|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 6. Estructura curricular | 3. Organización y estructuración curricular | |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | <i>Subetapas</i> | |
| | | 3.1 Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alzar los objetivos especificados en el perfil profesional | Estas fases sólo en algunos aspectos son equiparables entre las metodologías. Como anteriormente se señaló, esta subetapa (3.1) permite identificar los conocimientos y habilidades a desarrollar y que permitirán lograr el perfil profesional y que en conjunto con la siguiente subetapa es posible determinar las áreas de conocimiento a partir de las cuales se potencializará el desarrollo del perfil y reconocer los contenidos curriculares. En el cuadro anterior, se especificó que en términos de Guillén estas subetapas pueden asociarse a lo que el autor nombra <i>áreas curriculares</i> , en las que se determinan las áreas de conocimiento en las que se articula la propuesta de formación, pero que el autor las engloba en lo que denomina <i>Objetivos y propósitos</i> . |
| | | 3.2 Determinación y organización de áreas tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente | |
| | a) Unidades temáticas | 3.3 Elección y elaboración de un plan curricular determinado | En la metodología de Díaz-Barriga y colaboradoras, una vez que se definen las áreas y los contenidos curriculares, el siguiente paso es elegir un tipo de plan, y a partir de la organización de los contenidos, definir las unidades de aprendizaje, que en términos de Guillén se nombran <i>unidades temáticas</i> . En esta subetapa (3.3) puede abarcarse los subelementos que desarrolla Guillén en términos de la organización académica, la elaboración de mapas curriculares, la integración vertical y horizontal y, finalmente, la coherencia lógica y pedagógica, que en ambas metodologías son recurrentes. |
| | b) Organización académica | | |
| | c) Mapas curriculares | | |
| | d) Integración vertical y horizontal | | |
| e) Coherencia lógica y pedagógica | | | |
| | 3.4 Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular | <i>Esta subetapa se recuperará en el elemento 8 que propone Guillén; el cual nombra programas de las unidades académicas.</i> | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 16. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Plan de estudios

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|--|---|---|--|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 7. Plan de estudios | | |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | | Aunque la fase que denomina Guillén en términos de <i>Plan de estudios</i> puede ser equivalente a la subetapa <i>3.3 Elección y elaboración de un plan curricular determinado</i> en la metodología de Díaz-Barriga Arceo; se observa que en el procedimiento propuesto por el autor se señalan las características operacionales (identificación o nombre del plan de estudios, los ciclos escolares en el que éste se integra y los créditos en los que se conforma) que permiten implementar el plan de estudios, y que en términos del <i>Acuerdo 279</i> estos elementos representan requisitos que las IES deben presentar para tramitar el RVOE. ³⁷ |
| | a) Identificación | | |
| | c) Ciclos escolares | | |
| | d) Créditos | | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

³⁷ Este aspecto será abordado más adelante.

Cuadro 17. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Programas de las unidades académicas y Organización y estructuración curricular

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|---|--|---|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 8. Programas de las unidades académicas | 3. Organización y estructuración curricular* | <i>*Esta etapa (3) se desarrolló anteriormente, sin embargo, en lo que refiere a la subetapa 3.4 Elaboración de los programas de estudio de cada curso... se comparte con lo que define Guillén en términos del elemento 7 Programas de las unidades académicas.</i> |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | <i>Subetapas</i> | |
| | a) Identificación | 3.4 Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular | Como lo menciona Guillén, los programas de estudio son propuestas que permiten detallar los propósitos que se buscan con cada unidad académica. |
| | b) Objetivos y propósitos | | Entre los aspectos que distingue como necesarios en la definición de los programas, destaca: datos de identificación, objetivos y propósitos, contenidos (diferenciados entre cada unidad académica), experiencias de aprendizaje que permiten abordar los contenidos, recursos didácticos que apoyan las experiencias de aprendizaje, así como procedimientos de evaluación que favorecen constatar el logro de los objetivos y propósitos para cada unidad académica. |
| | c) Contenidos | | En ambas metodologías estos elementos se plantean en términos mínimos indispensables que deben incorporarse en cada programa de estudios. |
| | d) Experiencias de aprendizaje | | |
| | e) Recursos didácticos | | |
| | f) Evaluación | | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Cuadro 18. Subelementos y subetapas que conforman las dos metodologías en diseño curricular previamente desarrolladas

-Evaluación curricular y Evaluación interna del currículo

| Autor | Benito Guillén Niemeyer | Frida Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Observaciones derivadas de la comparación |
|--|---|--|---|
| Nombre de la metodología | <i>Metodología de diseño curricular</i> | <i>Metodología de diseño curricular</i> | |
| Elementos/ Etapas | 9. Evaluación curricular | 4. Evaluación interna del currículo | |
| Nombre que se designa a las fases que integran el proceso | <i>Subelementos</i> | <i>Subetapas</i> | *El acomodo de las subetapas se reordenó para realizar una asociación con los subelementos plantados por Benito Guillén. |
| | a) Evaluación formal | 4.2 Diseño de un programa de evaluación interna* | Si bien los nombres que se sugieren para el subelemento y para la subetapa no son iguales; los aspectos y acciones que en ambas propuestas se incorporan presentan cierta relación en cuanto a la evaluación de los procesos internos que se desarrollan al implementar un plan de estudios. Relación entre el diagnóstico y lo que integra la propuesta de formación, así como los procesos que se derivan al concretar los programas de estudio (procesos de enseñanza y aprendizaje). |
| | b) Evaluación de procesos | | En ambas metodologías se sugiere realizar una evaluación externa que permita conocer y verificar el impacto del plan de estudios, lo anterior en términos de la eficiencia y eficacia de los egresados para incorporarse al mercado laboral y satisfacer las necesidades previamente detectadas, entre otros aspectos. |
| | c) Evaluación de resultados | 4.1 Diseño de un programa de evaluación externa* | Finalmente, aunque en la metodología de Guillén no se incorpora como tal un subelemento que se relacione con la elaboración de un programa de reestructuración, es evidente que los subelementos enlistados tienen la finalidad de concluir si es pertinente o no llevar a cabo un reestructuración, actualización o modificación del plan de estudios. En ambas metodologías, se considera importante retomar los resultados que se obtienen a partir de los distintos tipos de evaluación para concluir en la relevancia de proponer cambios (de distinto orden) a la propuesta de formación. |
| | d) Seguimiento de egresados | 4.3 Diseño de un programa de reestructuración curricular basado en los resultados de las evaluaciones anteriores | |

Fuente: elaboración propia a partir de las metodologías de diseño curricular anteriormente presentadas.

Este capítulo sirve de base para dar sustento al siguiente; en el que se presentará de manera general, la normativa que las IES habrán de considerar para tramitar el RVOE, término que se esclarecerá en el capítulo subsecuente.

Cobra relevancia el desarrollo de un apartado referente al diseño curricular debido a que, primeramente, se abordó lo referente al currículo en términos conceptuales y teóricos (primer capítulo); para posteriormente desarrollar lo concerniente a su elaboración.

Es posible concluir que existe un número limitado de fases que se involucran en el diseño curricular. Dicho número varía entre las propuestas que en diseño curricular existen; sin embargo, a grandes rasgos las metodologías incluyen las fases que comprenden la realización de un diagnóstico, la formulación de objetivos y/o propósitos curriculares, la elaboración de un perfil de egreso o un perfil profesional, la concreción de la propuesta curricular (que en algunos casos, se identifica como plan de estudios), y finalmente, lo relacionado a la evaluación del diseño o a la evaluación del plan de estudios.

En el primer capítulo se identificó que un currículo puede concebirse como producto y como proceso, en este capítulo es relevante mencionarlo nuevamente, ya que al diseñar un currículo es posible diferenciar estas dos concepciones; puede diseñarse y ser un producto que integra las necesidades de la sociedad y que a partir de su implementación pueden solucionarse; y al mismo tiempo el producto que se genera debe valorarse continuamente, considerando los diferentes elementos que lo integran, los procesos que al interior se generan y los resultados que, a partir de su implementación, se derivan.

Las IES llevan a cabo distintos procesos a través de los cuales determinan la o el conjunto de propuestas educativas que ofertarán a la población interesada en continuar sus estudios.

En algunos casos, dichas propuestas, que en términos de lo que en este capítulo se refirió como diseños curriculares y/o planes y programas de estudio, derivan de una metodología que reúne *mínimamente* etapas, elementos o fases que, también, fueron objeto de análisis en este capítulo.

Sin embargo, tal como se establece en el *Acuerdo 279*, las IES no están obligadas a desarrollar un proceso que reúna las *etapas mínimas necesarias* para elaborar una propuesta de formación congruente y pertinente que responda a las características, necesidades sociales y educativas que demanda un sector poblacional determinado; lo anterior debido a que en el precepto normativo, únicamente se establecen *algunos requisitos* que los particulares interesados en obtener el reconocimiento correspondiente habrán de incorporar a los planes y programas de estudio que presenten ante la autoridad competente.

¿Si no es a partir de un diagnóstico de necesidades, de una identificación *clara* de las necesidades que se buscarán atender, de qué forma puede concluirse que las propuestas educativas se relacionan con el contexto en el que se implementan?

¿De qué manera puede concluirse que el diagnóstico, la elaboración de los objetivos curriculares, el perfil de egreso, las unidades de aprendizaje y la propuesta de evaluación son congruentes entre sus componentes, que aseguran que, a partir de la implementación, se atenderán las necesidades inicialmente detectadas, si no es a través de una metodología definida a partir de la cual cierta institución diseña los planes y programas de estudio que ofertará?

Resulta pertinente mencionar que no es objeto de este trabajo proponer una metodología única en materia de diseño curricular para que a partir de ésta las IES elaboraren sus propuestas de formación; por el contrario, lo que se busca es realizar una crítica del *Acuerdo 279*; en este sentido, se identificarán los requisitos, que se establecen en dicho ordenamiento como requerimientos en los planes y programas de estudio que presentan las instituciones particulares interesadas en tramitar el acuerdo correspondiente. Entre otras finalidades, para evidenciar que los requisitos no necesariamente derivan de un proceso de diseño curricular.

Capítulo 3 Instituciones de Educación Superior Particular –Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior

Posterior a la exposición de términos relacionados con el diseño curricular tales como las fases o etapas que se involucran en el proceso para la constitución de un currículo o un plan de estudios, así como la distinción entre términos que se proponen en distintas metodologías en esta materia; cobra relevancia para este trabajo, ahondar en los requerimientos que los particulares interesados en impartir educación de tipo superior deben satisfacer.

Se reconoce que son diversos los requerimientos que las IESP están llamadas a observar y cumplir para ser reconocidas en este carácter; sin embargo, el eje central de análisis de este apartado son los requisitos indispensables que deben reunir los planes y programas de estudio, que presenten los particulares.

Lo anterior, a partir de lo que se presenta en el *Acuerdo 279; Título II De los requisitos y del procedimiento para obtener el RVOE; Capítulo III Planes y programas de estudio.*

En este apartado se busca focalizar la atención en los requisitos *indispensables* que los planes y programas de estudio que presentan los particulares, deben reunir; partiendo que al interior del subsistema de IESP se diseñan propuestas de formación siguiendo distintas metodologías.

En un primer momento se expone, a partir de la década de los años 70, la caracterización y conformación del SES en el país. Lo anterior servirá para distinguir la necesidad de ofertar otras opciones en materia educativa que no se reduzcan a las que se imparten a través de instituciones públicas. Esto, principalmente debido al aumento de la demanda estudiantil y a otros intereses sociales que promueven, hasta la fecha, el aumento en el número de IESP.

En un segundo momento, se desarrollan características que conforman el SES para continuar con el subsistema de instituciones particulares y concluir con el apartado que se relaciona con los preceptos normativos que rigen y orientan a las instituciones particulares que buscan impartir programas educativos de tipo superior; realizando un énfasis en el objeto de análisis, es decir lo correspondiente a planes y programas de estudio que se establece en el *Acuerdo 279.*

3.1. Conformación y caracterización del Sistema de Educación Superior (SES) en México a partir de la década de los 70

El SES en México posee características que permiten considerarlo como un sistema altamente heterogéneo. La diversidad en cuanto al régimen jurídico, ofertas profesionales, tamaño, capacidad, instalaciones, entre otros elementos permiten conocer las peculiaridades de cada una de las instituciones públicas y particulares, que en su conjunto conforman el SES.

Por definición, la educación superior en México se concibe como aquella que se imparte posterior al bachillerato, o su equivalente; la educación superior incluye grados, especialidades, opciones terminales y la educación normal; y cuyas funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, se realizan atendiendo a las prioridades de la realidad nacional en todos sus niveles. (González Ibarra, J. D., 1994)

Sin embargo, las características actuales de la educación superior tienen algunos de sus orígenes en las acciones de planeación y política desarrolladas en la década de los 70, caracterizada por reformas educativas, impulsadas y promovidas, entre otros agentes internacionales, por el Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO, en Francia.

Lo anterior surgió, primordialmente, por la siguiente razón: después de la Segunda Guerra Mundial se buscó la promoción del desarrollo de diversos países que se vieron involucrados en este hecho histórico, entre los que se encuentra México.

Por ello la formación de recursos humanos caracterizó esta etapa, en la que instituciones educativas y el Banco de México (BM) fueron partícipes de dicho acontecimiento; por ejemplo, el BM dotó de recursos para dicha formación.

En este aspecto Daniel Levy en su estudio *La educación superior en América Latina: desafíos privados al predominio público* (Levy citado en Acosta Silva, A. 2005) identificó que posterior a la segunda guerra mundial se presentó una tendencia con respecto al crecimiento y expansión de la matrícula y recursos, en lo que refiere al sector privado, pero también se evidenció la diversificación de la oferta educativa.

A partir de ese momento, las siguientes dos décadas se caracterizaron por un notorio proceso de reforma en el sector educativo en general, y en el caso que es de interés: nivel superior el proceso giró en torno, a lo que Martínez Romo (2000) denomina en cuatro grandes líneas de política: “*crecimiento, desarrollo, financiamiento y planeación*” (p. 28), que en conjunto, permitieron generar resultados eficientes que se concretaron en la expansión

y desarrollo de la educación superior en México. Siguiendo estas líneas, la política gubernamental que predominó concibió a la educación como un objeto de interés político.

Lo anterior, y según afirma Martínez Romo (2000) se evidenció con el apoyo para la apertura de seis nuevas universidades, que entre 1973 y 1976 fueron inauguradas, las cuales fueron: la Universidad Autónoma Metropolitana y las universidades autónomas de Aguascalientes, Baja California Sur, Ciudad Juárez, Chiapas y Tlaxcala. Aunado a esto destaca la creación de más de 60 institutos tecnológicos en todo el país, así como las entidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Con respecto a los institutos tecnológicos su apertura se localizó, principalmente, en ciudades y municipios vinculados a los sectores de producción tanto industrial como agropecuaria.

Como afirma Rodríguez Gómez (2015) es a partir de los años 70 que el conjunto “[...]de instituciones universitarias, incluyendo el segmento tecnológico y el privado, es percibido y operado como un sistema nacional” (p. 347). Asimismo, el periodo mencionado se caracterizó por el fortalecimiento y el desarrollo de las acciones que definen a las IES entre las que destacan actividades de investigación e innovación.

Las instituciones que se vieron fortalecidas y a la vez tuvieron un gran desarrollo fueron, como antes se mencionó, las universidades estatales y autónomas, los institutos tecnológicos y las instituciones pedagógico-normales³⁸. Tal como expresa R. Rodríguez (2015) en *La configuración del sistema nacional de educación superior en México: avances y desafíos*: “[...] la década de los setenta representó un período de extraordinaria expansión.” (p. 347)

En otro orden de ideas, pero igual hecho destacable, es el que se experimentó en los primeros siete años de la década de los 70, el cual fue el crecimiento de la matrícula, que siguiendo con Martínez Romo (2000) se incrementó en casi 300%; con ello fue notorio la necesidad de diversificar la oferta educativa en lo que refiere a grados profesionales, mejorar e innovar los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación, así como renovar aspectos que intervienen en la organización de las instituciones educativas.

Dicha transformación, Buendía Espinosa (2011) la enuncia de la siguiente manera: “México tuvo un proceso de expansión de la educación superior que se reflejó en altas tasas de crecimiento traducido en el incremento de la matrícula atendida y en el número y tipo de instituciones de educación superior”. (p. 30)

Como la autora lo señala, las causas de la expansión de la educación superior son consecuencia de cambios estructurales de tipo económico, político y social que se

³⁸ De esta forma las refiere el autor en su texto *Una perspectiva de política educativa para este siglo. Las reformas en la educación superior contemporánea y sus efectos en la universidad mexicana del principio del siglo*.

vivenciaron en el país. Los cambios que principalmente reconoce son: la expansión demográfica acontecida en el periodo comprendido entre los años 1950 y 1970; la inserción de la mujer en distintos contextos, y políticas propiamente de expansión del sistema educativo.

Retomando el incremento de la matrícula de estudiantes en educación superior; se presentaron necesidades que orillaron a romper con la centralización de la educación superior en una sola institución (Universidad Autónoma Nacional de México, UNAM) y con ello potencializar la política de ampliación y redistribución geográfica de la educación superior a lo largo del país.

De esta forma: “[...] *la UNAM disminuyó su participación a un poco más de 22% para el final de los años setenta* [lo que trajo como consecuencia] *La redistribución del incremento de la población estudiantil en el país* [y] *acompañó el crecimiento de las universidades en los estados...*” (Martínez Romo, 2000, p. 31)

Puede concluirse que a partir de la década de los 70 surge una necesidad por redistribuir geográficamente la matrícula, lo que conlleva a realizar cambios que refieren a la no centralización de la educación superior y con ello a implementar una política de ampliación que fuera acompañada de recursos financieros subsidiados gubernamentalmente, así como de mecanismos de coordinación y planeación creados *ex profeso* para la materia.

Lo anterior permitió, a grandes rasgos, lograr los siguientes puntos:

- a) Extender territorialmente la cobertura educativa.
- b) Atender las preferencias de los grupos poblacionales interesados en continuar sus estudios, es decir, diversificar la oferta de estudios profesionales.
- c) Incrementar la participación del sector universitario.
- d) Crear otras IES.
- e) Desarrollar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y de flexibilidad curricular.
- f) Profesionalizar el empleo académico en la educación superior a través de los estímulos en la contratación de personal de tiempo completo, y a la promoción de la investigación y la interacción con la docencia. (Martínez Romo, 2000)

Destaca el hecho que algunas disposiciones y acuerdos en materia de coordinación y planeación para la educación superior fueron promovidos por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)³⁹ y otros actores no gubernamentales que intervinieron en los procesos enmarcados en la generación de políticas en educación superior.

Continuando con la exposición sobre el progreso y ampliación en materia educativa, puede considerarse a este hecho, como Pablo Latapí (1997)⁴⁰ lo nombra: proyecto modernizador, el cual tuvo lugar en el sexenio del presidente Luis Echeverría (1970-1976) y que entre sus ejes rectores destacan los procesos de descentralización y desconcentración de la educación. El proyecto culmina con la federalización, hacia el año de 1992.

En lo particular, la Reforma que se implementó durante el sexenio mencionado:

[...] alcanzó todos los niveles escolares; impulsó además los sistemas abiertos, sistematizó la planeación y modernizó sus instrumentos; en materia de evaluación avanzó poco [...] introdujo nuevos modelos de educación media superior (Colegio de Bachilleres) y superior (Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad de Aguascalientes) e impulsó y diversificó la enseñanza tecnológica. (Latapí, 1997, p. 33)

Como puede advertirse la expansión, de lo que hoy por hoy conocemos como el SES es amplio y a la vez complejo. Sin embargo, en lo que refiere a los procesos de desconcentración y diversificación de este nivel cobran significancia, principalmente a partir de la década de los 80, intensificándose en años posteriores e incluso en la primera década del siglo XXI.

³⁹ La ANUIES es una asociación no gubernamental que incorpora las principales IES en el país, tanto públicas como particulares; tiene como objetivo promover el mejoramiento en los campos relacionados con la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios que se ofertan en este nivel educativo.

Desde su fundación, en el año de 1950, la asociación ha formulado en conjunto con las autoridades educativas, programas, planes y políticas nacionales orientadas al desarrollo de la educación superior en el país; asimismo ha impulsado la creación de organismos especializados para el mejoramiento de la calidad educativa.

⁴⁰ En el texto *Un siglo de educación en México* (1997) Pablo Latapí considera que la evolución de la educación en el país, en el siglo XX puede ser estudiada a partir de un enfoque sociopolítico en el que se reconocen cinco grandes proyectos que guiaron el curso y desarrollo de la educación, la política y de la sociedad: proyecto vasconcelista, proyecto socialista, proyecto de unidad nacional, proyecto técnico y proyecto modernizador.

Los elementos fundamentales, que considera Rodríguez Gómez (2015), que han promovido la desconcentración y la diversificación de la educación superior son los siguientes:

- a) El aumento de la inversión privada para cubrir la demanda no atendida por las instituciones públicas.*
- b) La promoción de las modalidades de educación tecnológicas en el sector público.*
- c) La instauración de nuevas IES públicas en los estados.*
- d) La descentralización de universidades públicas estatales.*
- e) La incorporación de las IES públicas de formación de profesores al sistema de educación superior (Rodríguez Gómez, 2015, p. 348)*

A pesar de la proliferación de instituciones que han promovido la diversificación de propuestas educativas en el nivel superior es posible reconocer algunas problemáticas que atañen al presente y están relacionadas, principalmente, con el nivel de calidad y pertinencia de las propuestas de formación que se ofertan en las IES, entre otras cuestiones.

Por lo anterior, la ANUIES lo delimita en términos de los siguiente rubros o aspectos que logran evidenciar las problemáticas relacionadas con la calidad, pertinencia y cobertura:

- *Inexistencia de una política para la educación superior, la ciencia y la tecnología con visión de Estado.*
- *Alcances limitados en la cobertura y la equidad social de la educación superior.*
- *Escasez en la correspondencia entre las formas de coordinación y regulación vigentes, y el tamaño y la diversidad del sistema de educación superior.*
- *Persistencia de IES y de subsistemas institucionales con niveles desiguales de calidad y pertinencia académica. (Rodríguez Gómez, 2015, p. 356)*

Por tal motivo la ANUIES concluye en la necesidad de renovar las políticas públicas en materia de educación superior; el enfoque que propone la asociación se plantea considerando la inclusión de un mayor número de jóvenes en el nivel educativo que se presenta; el aseguramiento y la consecución de mejores niveles de calidad, así como el compromiso de una mayor responsabilidad social tanto de las IES como de los actores que intervienen en los procesos que en éstas se desarrollan.

Ante tales problemáticas o ejes, la ANUIES plantea las siguientes líneas estratégicas de desarrollo que permitirían implementar políticas públicas en materia de educación superior:

- I. Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior
- II. Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior
- III. La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas
- IV. Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica
- V. Fortalecimiento de la carrera académica
- VI. Innovación: creación de polos regionales de investigación
- VII. Plena movilidad en el SES
- VIII. Un nuevo enfoque de internacionalización
- IX. Financiamiento con visión de Estado
- X. Reforzamiento de la seguridad en los *campi* e instalaciones de las IES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2012)

En otro orden de ideas, pero que al mismo tiempo atañen a la pertinencia de las propuestas educativas en el nivel superior, al contexto de la sociedad del conocimiento y a la globalización, en el texto *Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior* (2013), se señala que en los últimos años se ha realizado un esfuerzo por vincular a las IES con el sector productivo, lo que ha ocasionado transformaciones en las propuestas curriculares, las cuales tienden a formularse tomando como referencia el enfoque por competencias⁴¹, y otras orientaciones que proponen incrementar y fomentar la movilidad estudiantil, atender e incluir la diversidad de la población, elevar la calidad e implementar estrategias que favorezcan la aplicación de la tecnología educativa.

Actualmente los estudios que se ofertan en este nivel educativo son: Técnico Superior Universitario (TSU), licenciatura y posgrado; a continuación, se define cada uno para posteriormente presentar algunas estadísticas del estado actual del SES.

⁴¹ En educación de tipo superior, dicho enfoque se sistematiza, en un primer momento en Europa, a partir de la instauración del *Proyecto Tuning Europa* (2000) el cual posteriormente se introduce en América Latina (2004) bajo el nombre *proyecto Alfa Tuning América Latina*. En ambos proyectos se busca: [que el] enfoque sea un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico, además de integral, abarcando conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidades sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores (Beneitone, 2007 en *Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior*, 2013, p. 89).

Los estudios de TSU se caracterizan por tener una duración de dos a tres años y en términos de lo que se presenta en documento *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016* el propósito de este nivel es capacitar al estudiante para el ejercicio de una profesión mediante la expedición de un título.

Un TSU es un profesional altamente capacitado con sólida formación científico-tecnológica, tanto en su aspecto teórico como práctico, y con las habilidades y actitudes necesarias para comunicarse, trabajar en equipo, identificar y resolver problemas en el área específica de su competencia profesional como mando medio de las empresas e instituciones de los sectores productivos sociales. (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 180)

Dichos estudios se imparten en Universidades Tecnológicas, principalmente; y a diferencia del siguiente nivel, licenciatura, el profesional TSU no obtiene el grado de licenciatura, que le permitiría continuar con estudios de posgrado. Lo correspondiente a los antecedentes académicos necesarios para ingresar a los estudios de posgrado, que se describe más adelante.

Por otra parte, los estudios de licenciatura abarcan, en promedio, de cuatro a cinco años y, al igual que los estudios en TSU, otorgan a los egresados un título profesional. A diferencia de los estudios en TSU los estudios de licenciatura:

Garantiza a los estudiantes una base de conocimientos, habilidades y una trayectoria profesional, orientadas a lograr una mejor inserción y desarrollo en un campo profesional determinado del mundo del trabajo. [este nivel académico se clasifica] en los servicios de licenciatura universitaria y tecnológica. (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 224)

Asimismo, en este nivel se integra a la educación normal, la cual tiene como objetivo principal “*contribuir a elevar la calidad y consolidar los sistemas estatales de educación normal en cada entidad federativa, así como el mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran*”. (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 193). En este tipo de estudios se ofertan las opciones de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial, física, artística, tecnológica e intercultural bilingüe.

Por su parte, el posgrado se cursa posterior a la licenciatura, y en éste se integran especialidades, maestrías y doctorados. A diferencia de los estudios previos, en éste se busca que los estudiantes logren una especialización en las diferentes áreas del conocimiento. Además, dicho nivel, permite “*complementar, actualizar y profundizar en los*

conocimientos y habilidades que poseen” (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 237) los interesados y de esta forma vincularlos con el ejercicio profesional, los avances científico-técnicos y las necesidades inmediatas de su entorno.

Según las cifras que se presentan en el *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016* la distribución de la educación superior se refleja en los siguientes porcentajes, los cuales se organizan por tipo de estudio:

- a) *Profesional asociado o Técnico Superior Universitario 4.6%*
- b) *Normal 3.0%*
- c) *Licenciatura universitaria y tecnológica 85.9 %*
- d) *Posgrado 6.5%* (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 174)

Con respecto al tipo de sostenimiento en el que se organiza la matrícula inscrita en educación de tipo superior, es interesante conocer el lugar que ocupa la participación de instituciones particulares, en tanto que absorbe un total de 29.3% de la matrícula inscrita en dicho nivel. En seguida se muestra la distribución por sostenimiento (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 173):

- a) *36.6% instituciones autónomas*
- b) *29.3% instituciones particulares*
- c) *20.7% instituciones estatales*
- d) *13.4% instituciones federales*

Los siguientes datos permiten apreciar el estado actual del SES. En la tabla se desagregan los tipos de IES, así como el total de alumnos inscritos, en los niveles: licenciatura y posgrado. Es relevante señalar que dicha información se organiza en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada⁴²:

⁴² Ley General de Educación (2017) *Capítulo IV Del proceso educativo, Sección 1.-De los tipos y modalidades de educación.* Artículo 46º Las modalidades en la que se podrá impartir educación son: modalidad de escolar (modalidad escolarizada), no escolarizada y mixta.

Tabla 1. Alumnos inscritos en licenciatura y posgrado por modalidad y tipo de institución de educación superior

| IES ¹ | Alumnos | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------|
| | Escolarizada | | | No escolarizada | | |
| | Total | Licenciatura | Postgrado | Total | Licenciatura | Posgrado |
| | 1,087,041 | 1,032,862 | 54,179 | 30,862 | 29,145 | 1,717 |
| Universidades públicas estatales con apoyo solidario | 62,948 | 61,454 | 1,494 | 1,623 | 1,527 | 96 |
| Universidades interculturales | 10,738 | 10,587 | 151 | 2,603 | 2,603 | - |
| Universidades politécnicas | 84,226 | 83,184 | 1,042 | 424 | 288 | 136 |
| Universidades tecnológicas | 228,994 | 228,968 | 26 | 812 | 812 | - |
| Institutos tecnológicos descentralizados | 224,007 | 223,300 | 707 | 5,115 | 5,115 | - |
| Institutos tecnológicos federales | 318,547 | 314,666 | 3,881 | 8,601 | 8,564 | 37 |
| Universidades públicas federales | 406,663 | 363,826 | 42,837 | 157,665 | 152,899 | 4,766 |
| Subtotal | 2,423,164 | 2,318,847 | 104,317 | 207,705 | 200,953 | 6,752 |
| Educación normal pública | 89,769 | 89,769 | - | - | - | - |
| Educación normal pública - posgrado | 1,593 | - | 1,593 | 2,010 | - | 2,010 |
| Subtotal | 91,362 | 89,769 | 1,593 | 2,010 | - | 2,010 |
| Centros públicos de investigación | 6,843 | 112 | 6,731 | 194 | - | 194 |
| Otras instituciones públicas | 57,920 | 50,933 | 6,987 | 54,231 | 44,613 | 9,618 |
| Subtotal | 64,763 | 51,045 | 13,718 | 54,425 | 44,613 | 9,812 |
| Total público | 2,579,289 | 2,459,661 | 119,628 | 264,140 | 245,566 | 18,574 |
| Educación normal particular | 18,786 | 18,786 | - | - | - | - |
| Educación normal particular - posgrado | 1,266 | - | 1,266 | 533 | - | 533 |
| Universidades particulares | 1,049,604 | 932,881 | 116,723 | 330,783 | 259,077 | 71,706 |
| Total privado | 1,069,656 | 951,667 | 117,989 | 331,316 | 259,077 | 72,239 |
| Total | 3,648,945 | 3,411,328 | 237,617 | 595,456 | 504,643 | 90,813 |

¹ No incluye instituciones y escuelas con carreras y posgrados en latencia.

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016* (p. 174) México: Secretaría de Educación Pública.

Un dato que complementa la tabla anterior, por una parte, es la suma entre los alumnos inscritos en las dos modalidades, y uno más es el número de instituciones, escuelas y carreras, éstas entendidas como programas académicos. Al final de la tabla se incorporan algunas notas aclaratorias que son relevantes al realizar la lectura de los datos.

Tabla 2. Alumnos inscritos en licenciatura y posgrado y tipo de institución de educación superior

| IES ¹ | Escolarizada más no escolarizada | | | | | |
|--|----------------------------------|------------------|----------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Alumnos | | | Instituciones ² | Escuelas ³ | Carreras ⁴ |
| | Total | Licenciatura | Posgrado | | | |
| Universidades públicas estatales | 1,117,903 | 1,062,007 | 55,896 | 34 | 906 | 5,073 |
| Universidades públicas estatales con apoyo solidario | 64,571 | 62,981 | 1,590 | 23 | 101 | 491 |
| Universidades interculturales | 13,341 | 13,190 | 151 | 10 | 31 | 132 |
| Universidades politécnicas | 84,650 | 83,472 | 1,178 | 60 | 60 | 359 |
| Universidades tecnológicas | 229,806 | 229,780 | 26 | 112 | 131 | 1,588 |
| Institutos tecnológicos descentralizados | 229,122 | 228,415 | 707 | 134 | 141 | 1,033 |
| Institutos tecnológicos federales | 327,148 | 323,230 | 3,918 | 128 | 135 | 1,326 |
| Universidades públicas federales | 564,328 | 516,725 | 47,603 | 93 | 221 | 1,367 |
| Subtotal | 2,630,869 | 2,519,800 | 111,069 | 594 | 1,726 | 11,369 |
| Educación normal pública | 89,769 | 89,769 | - | 241 | 266 | 764 |
| Educación normal pública - posgrado | 3,603 | - | 3,603 | 42 | 47 | 88 |
| Subtotal | 93,372 | 89,769 | 3,603 | 283 | 313 | 852 |
| Centros públicos de investigación | 7,037 | 112 | 6,925 | 37 | 65 | 210 |
| Otras instituciones públicas | 112,151 | 95,546 | 16,605 | 166 | 296 | 1,277 |
| Subtotal | 119,188 | 95,658 | 23,530 | 203 | 361 | 1,487 |
| Total público | 2,843,429 | 2,705,227 | 138,202 | 1,080 | 2,400 | 13,708 |
| Educación normal particular | 18,786 | 18,786 | - | 171 | 194 | 406 |
| Educación normal particular - posgrado | 1,799 | - | 1,799 | 11 | 13 | 20 |
| Universidades particulares | 1,380,387 | 1,191,958 | 188,429 | 2,442 | 3,517 | 19,683 |
| Total privado | 1,400,972 | 1,210,744 | 190,228 | 2,624 | 3,724 | 20,109 |
| Total | 4,244,401 | 3,915,971 | 328,430 | 3,704 | 6,124 | 33,817 |

¹ No incluye instituciones y escuelas con carreras y posgrados en latencia.

² La cifra no corresponde al total de instituciones, ya que cinco de ellas tienen tres subsistemas y 100 instituciones tienen dos subsistemas.

³ La cifra no corresponde al total de escuelas, ya que una de ellas tiene tres subsistemas y 71 escuelas tienen dos subsistemas.

⁴ Incluye carreras de licenciatura y programas de posgrado.

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016* (p. 174) México: Secretaría de Educación Pública.

Un último dato que permite conocer el estado actual del SES es el que refleja el total de alumnos inscritos en el nivel, dato que se desagrega por sexo, sostenimiento y entidad federativa:

Tabla 3. Alumnos inscritos en el nivel por entidad federativo y tipo de sostenimiento

| Entidad federativa | Alumnos por sexo | | | Alumnos por sostenimiento | | | |
|-----------------------|------------------|------------------|------------------|---------------------------|----------------|------------------|------------------|
| | Total | Hombres | Mujeres | Federal | Estatal | Autónomo | Particular |
| Aguascalientes | 47 602 | 23 876 | 23 726 | 7 194 | 12 503 | 14 984 | 12 921 |
| Baja California | 114 543 | 57 268 | 57 275 | 14 623 | 8 093 | 64 861 | 26 966 |
| Baja California Sur | 22 330 | 11 266 | 11 064 | 3 725 | 7 441 | 6 095 | 5 069 |
| Campeche | 27 338 | 14 073 | 13 265 | 3 071 | 8 427 | 12 389 | 3 451 |
| Coahuila | 95 595 | 50 913 | 44 682 | 14 147 | 23 672 | 30 111 | 27 665 |
| Colima | 22 182 | 11 388 | 10 794 | 3 433 | 3 484 | 13 191 | 2 074 |
| Chiapas | 81 137 | 42 723 | 38 414 | 8 700 | 26 579 | 21 529 | 24 329 |
| Chihuahua | 124 085 | 63 688 | 60 397 | 21 494 | 27 711 | 56 689 | 18 191 |
| Ciudad de México | 530 036 | 271 684 | 258 352 | 158 703 | - | 192 087 | 179 246 |
| Durango | 48 544 | 24 782 | 23 762 | 7 827 | 16 317 | 14 856 | 9 544 |
| Guanajuato | 126 939 | 63 419 | 63 520 | 15 581 | 35 162 | 23 117 | 53 079 |
| Guerrero | 66 549 | 32 095 | 34 454 | 11 582 | 16 444 | 30 090 | 8 433 |
| Hidalgo | 92 182 | 45 345 | 46 837 | 5 801 | 37 762 | 28 157 | 20 462 |
| Jalisco | 233 407 | 118 262 | 115 145 | 9 536 | 25 708 | 114 927 | 83 236 |
| México | 415 399 | 206 051 | 209 348 | 15 483 | 107 410 | 129 578 | 162 928 |
| Michoacán | 105 497 | 53 392 | 52 105 | 14 558 | 29 318 | 40 641 | 20 980 |
| Morelos | 57 459 | 27 744 | 29 715 | 7 941 | 9 401 | 23 596 | 16 521 |
| Nayarit | 32 670 | 16 508 | 16 162 | 5 186 | 9 004 | 14 936 | 3 544 |
| Nuevo León | 188 963 | 99 165 | 89 798 | 4 818 | 13 471 | 101 968 | 68 706 |
| Oaxaca | 71 443 | 34 827 | 36 616 | 20 347 | 18 102 | 16 912 | 16 082 |
| Puebla | 219 529 | 107 993 | 111 536 | 11 837 | 49 912 | 64 037 | 93 743 |
| Querétaro | 68 487 | 34 327 | 34 160 | 8 108 | 16 783 | 21 005 | 22 591 |
| Quintana Roo | 34 871 | 17 863 | 17 008 | 6 661 | 18 151 | - | 10 059 |
| San Luis Potosí | 74 309 | 36 869 | 37 440 | 8 669 | 18 101 | 28 953 | 18 586 |
| Sinaloa | 118 896 | 60 189 | 58 707 | 14 468 | 24 587 | 65 962 | 13 879 |
| Sonora | 105 718 | 54 253 | 51 465 | 12 612 | 46 072 | 29 291 | 17 743 |
| Tabasco | 73 334 | 38 034 | 35 300 | 7 430 | 26 711 | 29 719 | 9 474 |
| Tamaulipas | 113 227 | 57 809 | 55 418 | 24 032 | 17 669 | 34 676 | 36 850 |
| Tlaxcala | 32 132 | 15 336 | 16 796 | 4 606 | 8 455 | 15 411 | 3 660 |
| Veracruz | 186 979 | 98 042 | 88 937 | 22 642 | 66 320 | 55 553 | 42 464 |
| Yucatán | 70 761 | 36 156 | 34 605 | 8 514 | 13 456 | 16 529 | 32 262 |
| Zacatecas | 46 802 | 23 047 | 23 755 | 4 060 | 13 757 | 24 067 | 4 918 |
| Total nacional | 3 648 945 | 1 848 387 | 1 800 558 | 487 389 | 755 983 | 1 335 917 | 1 069 656 |

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016* (p. 175) México: Secretaría de Educación Pública.

Por otra parte, con respecto a los campos de formación en los que se agrupan las propuestas de formación en este nivel educativo, la ANUIES distingue los siguientes *campos amplios de formación académica*, los cuales son aplicables para los diferentes niveles, es decir: TSU, licenciatura en educación normal, licenciatura universitaria y tecnológica, así como en los estudios de posgrado.

Cabe señalar que dichos campos son un instrumento que facilita clasificar los programas de estudio del tipo superior y que se retoman de la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio (CMPE), la cual se conceptualiza, como una herramienta que ayuda a la organización de los programas de formación, permitiendo agruparlos e identificar datos que reflejan; tanto la demanda estudiantil, como aquellos programas que requieren de un mayor impulso debido a que tienen relevancia con respecto al desarrollo nacional.

Antes de presentar los campos amplios de formación académica, conviene definirlos para aclarar su función. Para ello se retoma la conceptualización, que se presenta en el documento *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011 Educación superior y media superior* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012)

Campo de formación académica. Es el ámbito de conocimiento (que puede ser teórico, práctico o ambos) que se enseña en un plan o programa de estudio. En la CMPE se distinguen ocho campos amplios de formación académica (mismos que se recupera la ANUIES) según el ámbito del conocimiento: educación; artes y humanidades; ciencias sociales, administración y derecho; ciencias naturales, exactas y de la computación; ingeniería, manufactura y construcción; agronomía y veterinaria; salud y servicios. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012, p.8.)

A su vez dichos campos se desglosan en *campos específicos*; esta desagregación constituye la clasificación de los campos de formación académica. Los campos específicos se definen a partir de la semejanza que existe entre temas o unidades de aprendizaje, esto se explica de la siguiente forma:

[los campos específicos] se relacionan entre sí a través de la similitud o complementariedad de sus temas o asignaturas; por medio de la amplia finalidad para la cual la educación se lleva a cabo, puesto que la formación académica se logra por la adquisición de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y aptitudes. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012, p. 8.)

Los criterios que se siguen para organizar los campos de formación académica tiene que ver con el orden de prioridad, según la cercanía del contenido de su ámbito de conocimiento. Estos criterios son: contenido teórico, propósito de aprendizaje, objeto de interés, métodos, técnicas, herramientas y equipo. Todos estos aspectos se consideran parte de elementos que articulan un programa de estudios y que dan cuenta de los contenidos que debe aprender el estudiante, las técnicas e instrumentos que ha de emplear para desarrollar ciertas habilidades, etc.

De esta forma y como se dijo anteriormente, los *campos amplios de formación* son:

1. Educación
2. Artes y humanidades
3. Ciencias sociales, administración y derecho
4. Ciencias naturales, exactas y de la computación
5. Ingeniería, manufactura y construcción
6. Agronomía y veterinaria
7. Salud
8. Servicios

Como se indicó, cada campo se desagrega en campos específicos, por ejemplo, para el caso del campo amplio en ciencias sociales, administración y derecho, los campos específicos son los siguientes

Cuadro 19. Campos específicos de formación académica del campo amplio de ciencias sociales, administración y derecho

| Campo amplio de formación académica | Campo específico de formación académica |
|---|---|
| Ciencias sociales, administración y derecho | Ciencias sociales y estudios del comportamiento |
| | Ciencias de la información |
| | Negocios y administración |
| | Derecho |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada en Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011. Educación superior y media superior*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Es importante acotar que en total existen 22 campos específicos y en ocasiones estos se desagregan una vez más en campos detallados de formación (hasta el momento existen 88 campos), y otras veces, los campos específicos se quedan en el nivel de campos únicos.

Es necesario precisar que dicho desglose permite distinguir las características de los programas académicos y de esta forma realizar una asociación mucho más cercana y certera entre el programa académico, el campo específico y el campo amplio de formación.

Se sigue con la lógica del ejemplo del campo amplio de ciencias sociales, administración y derecho, esto para ilustrar los campos detallados. Para integrar el ejemplo se optó por elegir el campo específico de negocios y administración:

Cuadro 20. Campos detallado de formación académica, campo específico: Negocios y administración

| Campo amplio de formación académica | Campo específico de formación académica | Campo detallado de formación académica |
|---|---|---|
| Ciencias sociales, administración y derecho | Negocios y administración | Negocios y comercio |
| | | Mercadotecnia y publicidad |
| | | Finanzas, banca y seguros |
| | | Contabilidad y fiscalización |
| | | Administración y gestión de empresas |
| | | Negocios y administración, programas multidisciplinares |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada en Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011. Educación superior y media superior*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Este último nivel, permite asociar los programas académicos existentes a cada uno de los campos detallados de formación académica.

La caracterización del estado actual del SES permite continuar con la siguiente sección, en la que se aborda lo concerniente a la educación superior particular.

3.2. Educación Superior Particular

Como se presentó al principio de este capítulo, el SES posee características que permiten considerarlo como un sistema altamente heterogéneo. Dichas características refieren a la gran diversidad de sus componentes en términos de los subsistemas que lo integran, las particularidades de las instituciones, los programas académicos que se ofertan, el perfil de profesorado que se incorpora en dicho nivel, las actividades que se realizan al interior, entre otros elementos.

Por ejemplo, en el texto *Sistema Educativo de México. Datos Mundiales de Educación, 2006* según el régimen jurídico es posible encontrar la siguiente clasificación:

- Universidades públicas autónomas
- Universidades públicas estatales
- Instituciones dependientes del Estado
- Instituciones privadas libres
- Instituciones privadas reconocidas por alguna autoridad competente: Secretaría de Educación Pública (SEP), gobiernos estatales u organismos descentralizados del Estado (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006)

Otra tipificación es aquella que refiere a la relación de las instituciones con el Estado, en ésta existen:

- Universidades autónomas que el Congreso de la Unión o los congresos de los estados otorgan dicha autonomía, y
- Universidades públicas estatales, que al igual que las anteriores establecen aspectos académicos, sin embargo, los estados o la entidad de la que depende interviene en la designación de sus autoridades.
- Instituciones dependientes del Estado
- Instituciones privadas libres (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006)

A diferencia de las instituciones dependientes del estado (centralizadas o desconcentradas), en el que el poder ejecutivo correspondiente designa a las autoridades y provee la forma de organización y administración de los planes y programas de estudio, las instituciones que gozan de autonomía tienen el derecho a designar a sus autoridades y a organizarse como mejor lo consideren para expedir sus normas, otorgar validez a estudios realizados en otros establecimientos, reconocer e incorporar estudios, entre otras funciones.

Además, las IES suelen caracterizarse por la oferta educativa de sus programas académicos y por las actividades o funciones que se realizan en su interior. En este punto la tipología que se presenta en *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance* (2006) ilustra claramente lo antes referido.

Por el perfil tipológico de las instituciones y las actividades académicas que se promueven a su interior, se describen seis tipos:

| Tipo | Descripción |
|-------------|--|
| I | IES cuyas actividades son la transmisión y la aplicación del conocimiento. Ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico superior universitario. |
| II | IES cuya actividad principal es la transmisión del conocimiento. Ofrecen programas mayoritariamente en el nivel de licenciatura. |
| III | IES cuyas actividades principales se enfocan en la transmisión del conocimiento. Ofrecen programas en el nivel licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría. |
| IV | IES que realizan actividades de transmisión, generación y aplicación innovadora del conocimiento. Ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado, principalmente maestría y en algunos casos de doctorado. |
| V | IES que realizan actividades de transmisión, generación y aplicación innovadora del conocimiento. Ofrecen programas en el nivel licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado. |
| VI | IES que realizan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Ofrecen programas académicos exclusivamente o casi exclusivamente en los niveles de maestría y doctorado. |

Fuente: Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance* (p. 38) México: Secretaría de Educación Pública Fondo de Cultura Económica.

Para este apartado, cobra relevancia la clasificación que se realiza en términos de los subsistemas que conforman el SES, lo anterior con la finalidad de identificarlos, caracterizarlos y continuar con lo que refiere a las IESP, que en su conjunto conforman el subsistema de instituciones particulares.

La información que a continuación se expone, refiere a los subsistemas en los que se conforma el SES. Lo que se resume en las siguientes tablas se recupera del texto *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance* (Rubio Oca, J. 2006, pp. 27-36). Dicha información se organiza por subsistemas, en cada uno se mencionan, en términos generales, las funciones y/o actividades que al interior se promueven y desarrollan y se presentan otros conceptos que refieren a las formas de organización.

Para considerar el *número de instituciones* por subsistema, es posible consultar las tablas que se presentan en la sección 3.1 Conformación y caracterización del SES en México a partir de la década de los 70

Cuadro 21. Subsistemas en el Sistema de Educación Superior

| |
|--|
| Subsistema de instituciones públicas federales |
| Funciones: Realizan además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación, de extensión y difusión de la cultura. |
| Algunas instituciones son organismos desconcentrados de la SEP. Los organismos desconcentrados son parte de la centralización administrativa cuyas atribuciones o competencia la ejercen en forma regional, fuera del centro geográfico en que tiene su sede el poder central. |
| Subsistema de universidades públicas estatales |
| Funciones: -Desarrollan funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como extensión y difusión de la cultura. -Se pueden clasificar en 5 grupos según la matrícula que atienden. |
| Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. La descentralización es una forma jurídica en que se organiza la administración pública, mediante la creación de entes públicos dotados de personalidad jurídica y patrimonio propios, y responsables de una actividad específica de interés público. |
| Subsistema de universidades tecnológicas públicas |
| Funciones: -Desarrollan funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. En ellas se imparten únicamente programas de dos años de duración que permiten la obtención del título de técnico superior universitario. -Diseñadas para atender entre 2000 y 4000 estudiantes, por su tamaño pueden clasificarse en 3 grupos. |
| Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. |
| Subsistemas de institutos tecnológicos públicos |
| Funciones: -Desarrollan funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, y extensión y difusión de la cultura. -Pueden clasificarse en 4 grupos según la matrícula que atienden. |
| Algunos son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. Son instituciones concebidas para atender entre 3000 y 5000 estudiantes. |
| Subsistema de universidades politécnicas públicas |
| Funciones: -Realizan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento y de prestación de servicios tecnológicos. -Diseñadas para atender un máximo de 5000 estudiantes cada uno. -Los planes de estudio están diseñados con base en competencias profesionales y sustentados en un enfoque centrado en el aprendizaje. |
| Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. |
| Subsistema de universidades públicas interculturales |
| Funciones: -Las actividades están encaminadas a la generación del conocimiento en torno al campo de la lengua, las culturas indígenas y el desarrollo regional sustentable. -Diseñadas para atender entre 2000 y 3000 estudiantes. -Conceptualizadas bajo un enfoque intercultural. |
| Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados |

| |
|---|
| Subsistema de instituciones para la formación de profesores de la educación básica |
| <p>Funciones:</p> <p>-La formación inicial de profesores de educación preescolar, primaria y secundaria Los planes y programas de estudio tanto para las escuelas públicas como normales, los planes de estudio son diseñados y actualizados por la SEP.</p> <p>-Por su tamaño se pueden clasificar en 5 grupos.</p> |
| Son organismos desconcentrados de la SEP o de los gobiernos estatales. Algunas instituciones son particulares. |
| Subsistema de centros públicos de investigación |
| <p>Función: generación o ampliación innovadora del conocimiento.</p> <p>A través de los centros se ofertan programas académicos de posgrado y en algunos casos programas de licenciatura.</p> |
| El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) establece políticas para el desarrollo de las actividades en los centros y asigna los recursos correspondientes. |
| Otras instituciones públicas |
| <p>IES públicas autónomas y no autónomas, que son organismos descentralizados o desconcentrados de los gobiernos de los estados o pertenecen a diversas secretarías federales. Ej.:</p> <p>-Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro</p> <p>-Universidad del Ejército y Fuerza Aérea</p> <p>-El Colegio de México, etc.</p> |
| Subsistema de instituciones particulares |
| <p>Funciones: La función principal es la docencia, aunque en algunas se promueve el desarrollo de actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento, y extensión y difusión de la cultura.</p> <p>Por la magnitud de su matrícula pueden ubicarse en cuatro grupos.</p> |
| <p>En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que los particulares pueden impartir educación en todos sus tipos y modalidades.</p> <p>Las instituciones particulares no están obligadas a declarar ante la autoridad educativa su carácter lucrativo o no lucrativo. Sin embargo, deben solicitar el otorgamiento del RVOE para la impartición de un programa educativo que se incorpore al Sistema Educativo Nacional y cuyos egresados puedan obtener una cédula para el ejercicio profesional.</p> <p>Según su nombre oficial se clasifican en: universidades, institutos, centros y escuelas.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir del texto Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance*. (pp. 27-36) México: Secretaría de Educación Pública Fondo de Cultura Económica.

Una vez presentados los subsistemas en los que se organiza el SES, resulta relevante describir algunos de los orígenes y acontecimientos que propiciaron la expansión de las IESP y con ello la conformación de dicho subsistema.

Si bien en los años setenta se vive una expansión en torno a la matrícula, la oferta educativa, la participación y la creación de IES, es en los años treinta en los que surgen las universidades particulares en México; principalmente, este hecho se debió a diversas contra respuestas a diferentes actores o agentes; sin embargo, se identifican primordialmente como una “*respuesta a la sobredeterminación jurídica del Estado*” (González Ibarra, J. D., 1994, p. 20), a ciertos sectores económicos; así como a la concreción de intereses propios de varios grupos, por ejemplo: preservar la educación católica, los

principios relacionados con la moral, la familia, así como a otros que se relacionan con intereses estudiantiles y de los docentes.

Y. Cuevas-Cajiga en *La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio* (2015) sostiene que las instituciones particulares, cuyo surgimiento identifica en los años cuarenta (y no en los años treinta como anteriormente se dijo), se enfocó en atender a un sector de la sociedad, por lo que pueden caracterizarse, tal como lo sostiene la autora, como instituciones de élite⁴³.

No obstante, es a partir de los años setenta, que, junto con el proceso de expansión de la educación superior, el sector privado evidencia un mayor dinamismo en lo que refiere a la matrícula que absorbe.

Cuevas-Cajiga (2015) resalta el hecho que posterior a los años noventa surge un aumento en el establecimiento de instituciones, que a diferencia de las que se establecieron en décadas anteriores, su objetivo fue atender el incremento de la demanda. Esto se refleja en el siguiente dato que “entre 1990 y 2000 la educación superior privada creció 137%, de 2000 a 2010 se incrementó la oferta de estas instituciones en un 61 por ciento.” (p. 49).

Tal crecimiento se debió esencialmente a que la oferta de la educación superior pública no fue capaz de corresponder al aumento de la demanda estudiantil; otras causas que reconoce Cuevas-Cajiga (2015) son la escolarización femenina, la normatividad y la universalización de la educación básica.

Al respecto Vega-Tanto (citado en Cuevas-Cajiga, Y., 2015), y en congruencia con Cuevas-Cajiga (2015), sostiene que la expansión de la educación superior privada en México se mantiene gracias a que estas instituciones ofrecen la cobertura que la educación pública no puede cubrir.

Por su parte, Acosta Silva (2005) reconoce dos grandes etapas que anteceden lo que hoy conocemos como la educación superior particular en México; la primera que abarca de 1935 a 1959 considerándolo como un periodo en el que se constituyen las primeras instituciones privadas y que de alguna manera, sentaron las bases organizacionales y orientaciones sociales de dicho sector; y la segunda etapa, que corresponde a la primera oleada de expansión institucional de la educación privada en México y comprende los años 1960 y 1980.

En cuanto a las áreas de formación profesionales que las IESP han privilegiado, Buendía Espinosa (2011) en *Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en*

⁴³ Instituciones como la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

México: un acercamiento a su dinámica, destaca la económico-administrativas y de ciencias sociales.

Asimismo, la autora recalca la necesidad de considerar dichas instituciones en un “*amplio espectro*” en el que se diferencian por su heterogeneidad en cuanto a tamaño de establecimientos, orígenes, antigüedad, actividades y funciones, entre otros rasgos como los niveles de calidad, que de alguna forma se relacionan con las orientaciones que éstas asumen; en las que la autora diferencia, por una parte, aquellas instituciones que están enfocadas en la rentabilidad que representa el “*negocio de la educación*”, y por otra parte, aquéllas que asumen un compromiso educativo e institucional.

En este sentido, puede decirse que la educación privada se genera a partir de diferentes crisis que surgen entre la sociedad civil y el Estado, el cual ha creado e instaurado legislación específica para vigilar, normar y orientar la planificación de las instituciones en lo general y de las IESP, que se desarrolla más adelante.

Este hecho, el que deriva de las crisis o descontentos entre diferentes grupos sociales; M. Buendía Espinosa (2011) lo presenta como la primera de tres etapas asociadas al crecimiento del sector privado, a esta etapa la denomina *fase de surgimiento* y como se dijo, se originó a partir de la década de los años treinta y continua hasta los años cincuenta (1935-1958). En este periodo se fundaron las siguientes IESP en el país:

- 1935 Universidad Autónoma de Guadalajara
- 1940 Universidad de las Américas
- 1943 Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
Universidad Iberoamericana
- 1946 Instituto Tecnológico Autónomo de México
- 1947 Universidad de las Américas, Puebla
- 1957 Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente

La segunda etapa, *fase de expansión y desregulación*, comprende el periodo de 1960 a 2000, que a su vez lo divide en dos periodos: el de expansión de 1960 a 1980 y el de ordenamiento de 1982 al 2000.

Como su denominación lo indica, el primero se relaciona con el crecimiento de la matrícula y con ello la necesidad de incrementar el número de instituciones y finalmente derivar en la conformación del SES. El segundo periodo, el de ordenamiento, tiene que ver con los primeros acercamientos a regular el sistema conformado, bajo el establecimiento de

políticas de planeación y evaluación que se formularon a partir de lo que antes se expresó, en términos de un proyecto modernizador⁴⁴.

Finalmente, Buendía Espinosa (2011) identifica la tercera fase, la cual concibe como una etapa de mercado y que inicia a partir del año 2000. Esta etapa se relaciona con los procesos de intercambio y comercialización. Intercambio que no está únicamente circunscrito a cuestiones regionales, sino a la internacionalización de los servicios de educación superior. En este contexto, los procesos mencionados demandan:

“...una mayor presencia del sector privado en la oferta educativa, [...] la consolidación de un sector de proveedores alternativos en áreas de formación superior, [...] dinámicas de integración e intercambio regional, así como [el] avance de las negociaciones de apertura comercial” (p. 32)

Dicho brevemente, la evolución de la conformación de la educación superior particular obedece, primeramente, a la iniciativa de grupos sociales por responder a las inconformidades de distinta índole; primordialmente, aquella que se relaciona con la determinación jurídica del Estado y que autores como González Ibarra, J.D., (1994), Acosta Silva (2005) y Buendía Espinosa (2011) reconocen como respuestas encaminadas a promover la libertad de cátedra y autonomía institucional, entre otros factores. Asimismo, la educación superior particular, en su evolución, se expande en un intento por absorber la demanda de interesados en continuar sus estudios y que no logran ser atendidos por la oferta pública.

⁴⁴ El proyecto modernizador aparece en el sexenio echeverrista (1970-1976); sus ejes fundamentales siguen dos sexenios más y finalmente se redefine durante el gobierno salinista, agudizando algunas de sus características. Se distinguen tres hechos significativos: la reforma educativa echeverrista, el impulso a la universalización de la enseñanza primaria “Educación para todos” y “primaria para todos los niños” del sexenio de 1976-1982, y los procesos de desconcentración y descentralización que culminan en la “Federalización” de 1992, además de la reforma educativa de 1970-1976, que fue su inicio.

La reforma de los planes y programas de estudio, que fue integral y comprendió también la elaboración de nuevos libros de texto de primaria, se ajustó a cinco criterios: el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida; el desarrollo de la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante; y el énfasis en el aprendizaje activo (“aprender aprender”). La reforma alcanzó, con diversa intensidad, todos los niveles escolares; impulsó además los sistemas abiertos, sistematizó la planeación y modernizó sus instrumentos; en materia de evaluación, avanzó poco, sin hacer operativos sus propósitos. Sus orientaciones se plasmaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992) y en la Ley General de Educación (1993). (Lombera González, 2010)

De manera general, una vez expuesta la evolución y la conformación del subsistema de IESP es oportuno presentar una definición que los autores de la obra *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México* (1994) elaboran en torno a la educación superior privada en México:

[Es] aquella que se imparte en los niveles posteriores al bachillerato o su equivalente y que, teniendo un carácter público, no se encuentra en manos del Estado en su génesis como institución, en la conducción de su organización, en la determinación de sus normas y funcionamiento interno, así como en la determinación de sus tareas mismas. (González Ibarra, J. D., 1994, p. 43)

Siguiendo esta definición, es decisión de quienes imparten este tipo de educación definir la organización, la articulación entre los elementos internos que aseguren su funcionamiento, las actividades específicas que al interior se promuevan, así como las normas que aseguren su correcta operación.

Sin embargo, y como se ha presentado en diferentes secciones de este apartado, los particulares que busquen ofertar un determinado programa educativo, del nivel superior, deben solicitar un acuerdo por el que se otorga el RVOE correspondiente para que, en un primer momento, el programa sea incorporado al SEN y los egresados de dicho programa estén en la posibilidad de obtener una cédula profesional para el ejercicio profesional.

Es reiterativo mencionar que el SES posee características diversas; aunque existen ciertos aspectos que son comunes para casi la totalidad de los subsistemas antes presentados; uno de esos aspectos es lo referente al marco normativo básico que regula la educación superior en México, otro aspecto es el programa sectorial asociado a la educación que se desprende del Plan Nacional de Desarrollo (PND) del sexenio en curso.

En *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance* se describe que el marco normativo de la educación superior en México lo conforman:

[...] la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, las leyes estatales de educación y de educación superior, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, las leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas, los decretos gubernamentales de las universidades no autónomas, los Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP y los convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la Federación, estados e instituciones. Las relaciones de trabajo en las instituciones de educación superior se rigen con base en lo establecido en la Ley Federal del Trabajo. (Rubio Oca, 2006, pp. 45-46)

Por otra parte, el PND con respecto a la política educativa posee un carácter de observancia obligatoria tanto para los organismos desconcentrados como para los funcionarios de la administración pública federal. A su vez, constituye un marco orientador *“para los gobiernos de los estados y sus organismos descentralizados y desconcentrados, así como para las instituciones públicas y particulares de educación superior.”* (Rubio Oca, 2006, p. 46)

En la presente administración, en lo que refiere al PND (2013-2018) se han considerado cinco metas nacionales que buscan, en su conjunto, *“llevar a México a su máximo potencial”* (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 11).

Con respecto al ámbito educativo, la *Meta III. México con Educación de Calidad* *“busca promover la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito”* (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 11) lo que se traduce en establecer objetivos y estrategias que promuevan reducir la brecha entre lo que los estudiantes aprenden en el ámbito formal y las habilidades requeridas para insertarse en el mundo, el cual demanda de los estudiantes la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Asimismo, esta meta busca aumentar la inversión en ciencia y tecnología que *“alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado.”* (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 11)

Concretamente, la Meta III. Comprende cinco objetivos que tienen la finalidad de regir las acciones del sector, dichos objetivos son:

- *Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.*
- *Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.*
- *Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.*
- *Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.*
- *Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible.* (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 11)

Ahora bien, como antes se dijo, la educación superior en México es aquella que se imparte posterior del nivel bachillerato o su equivalente. Abarca grados, especialidades, opciones terminales y a la educación normal.

Se considera como un servicio público que forma parte del SEN, y cuyas funciones primordiales son la docencia, investigación y difusión de la cultura; dicho sistema posee

una coordinación nacional con cargo al Estado y se norma por una ley específica. (González Ibarra, J. D., 1994)

En lo que refiere a las funciones específicas de la educación de dicho nivel: docencia, investigación y difusión de la cultura, el Estado es un promotor y un apoyo. Sin embargo, en lo que respecta a la educación particular, el Estado tiene el poder de otorgar y retirar el RVOE realizados en una determinada institución.

Con base en el texto *La educación superior privada en México* (2005) a continuación se presentan las líneas generales de los siguientes instrumentos legales que regulan a la educación superior particular en México. Dichos documentos se exponen de manera jerárquica y que según la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, se relacionan con el RVOE del tipo superior, el cual es eje rector en este apartado:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3º
- Ley General de Educación
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior
- Acuerdo número 243 Por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios
- Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior

Como se ha dicho, el objeto de estudio de este trabajo no es analizar cada uno de los elementos que conforman el marco normativo de la educación superior en el país, motivo por el cual a continuación se presentan los preceptos normativos que constituyen la base que articula la educación superior particular y que permiten introducir el objeto de análisis y discusión: *Acuerdo 279, Título II De los requisitos y del procedimiento para obtener el RVOE; Capítulo III Planes y programas de estudio.*

Por lo anterior, en los siguientes preceptos normativos únicamente se recuperan los elementos que, de manera directa, tienen relación con el Capítulo III de dicho acuerdo.

3.3. Algunos preceptos normativos que atañen a la Educación Superior Particular

3.3.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos-Artículo 3º

El ámbito educativo, tanto público como particular, está normado constitucionalmente por lo dispuesto en el artículo 3º de la Constitución Política Mexicana.

En el artículo 3º se establece el derecho que todo individuo tiene a recibir educación, asimismo se instituye la obligación que tiene el Estado de impartir gratuitamente educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Es así que queda delegado al ejecutivo federal la determinación de los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república.

Además de delimitar las orientaciones que tendrá la educación impartida por el Estado, tales como buscar el desarrollo armónico del ser humano, fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, entre otros rasgos que caracterizan la conformación de un país democrático; se manifiesta la obligación que tiene el Estado de garantizar la calidad de la educación obligatoria.

Con relación a la educación superior, el fomento al desarrollo de la nación, el apoyo a la investigación científica y tecnológica, destaca la fracción V, del artículo 3º, en la que se menciona la función del Estado en promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, en los que se incluye la educación inicial y la educación superior.

Respecto a la posibilidad que tienen los particulares para impartir educación en todos sus tipos y modalidades, en la fracción VI se establece la facultad que tiene el Estado para otorgar y retirar el RVOE que se realicen en planteles particulares. Aspecto que se diferencia de aquellas universidades y otras instituciones que la ley otorga autonomía y que poseen facultad para establecer sus planes y programas de estudio.

3.3.2. Leyes

3.3.2.1. Ley General de Educación

El objeto de esta ley, el cual se establece el artículo 1º es regular la educación que imparte el Estado-Federación, lo que implica a las entidades federativas y municipios, organismos descentralizados y los particulares con autorización o con RVOE. Por su carácter, dicha ley, es de observancia general en toda la república.

Además de plasmar los principios que se recuperan del artículo 3º Constitucional, tales como la función social de la educación y el derecho que tiene todo individuo a acceder, permanecer en el sistema educativo y a recibir educación de calidad, presenta la constitución del SEN, el cual se integra por los educandos, educadores y los padres de familia, las autoridades educativas, el Servicio Profesional Docente; los planes, programas métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados; y las instituciones de los particulares con autorización o con RVOE.

Asimismo, esta ley establece los tres tipos de educación: básica, media superior y superior, que cuentan con servicios que “*se adaptan a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país, de la población rural dispersa y los grupos migrantes.*” (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 8) y con otros tales como la educación inicial, educación para adultos y la capacitación para el trabajo.

En lo que refiere a la educación de tipo superior que ofrecen las instituciones particulares y para el objeto de este trabajo, esta ley establece los siguientes artículos y apartados:

Capítulo IV Del proceso educativo, Sección 1. De los tipos y modalidades de educación [Entre otros aspectos, sobre la definición de la educación de tipo superior]

Artículo 37. [...] El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. (Ley General de Educación, 2017)

En el *Capítulo V De la educación que imparten los particulares* y los artículos que en éste se incluyen, se establecen requisitos que los particulares interesados en impartir educación tendrán que observar y demostrar para obtener autorización y el RVOE correspondiente:

Artículo 54. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades⁴⁵. Por lo que concierne a la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado, tratándose de estudios distintos a los antes mencionados podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios. (Ley General de Educación, 2017)

Asimismo, se establece que tanto la autorización como el reconocimiento serán específicos para cada plan de estudios. A su vez, dichos trámites incorporan al SEN a las instituciones que obtengan la autorización o el reconocimiento correspondiente.

Cobra importancia el artículo 55, en particular el tercer numeral, que corresponde a los planes y programas de estudio que oferten las instituciones particulares; en este artículo se instituye que tanto las autorizaciones como los reconocimientos de validez de estudios se otorgarán al particular, toda vez que cuenten:

[...] III. Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedente, en el caso de educación distinta de la preescolar, la primaria, la secundaria, la normal, y demás para la formación de maestros de educación básica. (Ley General de Educación, 2017)

Por lo que queda dicho, se especifica que existe una autoridad que puede o no considerar procedentes los planes y programas de estudio que el particular pretende impartir, y que para el caso de la educación de tipo superior deben considerarse como autoridades las unidades administrativas y órganos desconcentrados competentes de la SEP.

Otros artículos que también impactan al objeto que aquí se exponen son los artículos: 56, 57, 58 y 59 del mismo capítulo (De la educación que impartan los particulares), que a la letra, señalan:

Artículo 56. Las autoridades educativas publicarán, en el órgano informativo oficial correspondiente, una relación de las instituciones a las que hayan concedido autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. [...]

Artículo 57. Los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez de estudios deberán:

[...] II. Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerando competentes [...]

⁴⁵ Ley General de Educación (2017) *Capítulo IV Del proceso educativo, Sección 1.-De los tipos y modalidades de educación.*
Artículo 46^o Las modalidades en la que se podrá impartir educación son: modalidad de escolar, no escolarizada y mixta.

Artículo 58. Las autoridades que otorguen autorizaciones y reconocimientos de validez oficial de estudios deberán inspeccionar y vigilar los servicios educativos [...] por lo menos una vez al año.

Artículo 59. Los particulares que presenten servicios [...] sin reconocimiento de validez oficial, deberán mencionarlo en su correspondiente documentación y publicidad. (Ley General de Educación, 2017)

Finalmente, de esta ley, se recupera el artículo 60, que corresponde al *Capítulo VI De la Validez Oficial de Estudios y de la Certificación de Conocimientos*. En dicho artículo se establece que “*los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional tendrán validez en toda la República [...].*” (Ley General de Educación, 2017)

3.3.2.2. Ley para la Coordinación de la Educación Superior

Esta ley cobra importancia ya que es en ésta en la que se define la noción de la educación de tipo superior; se establecen las bases para la distribución de la función educativa, y tiene como objeto prever las aportaciones económicas correspondientes, con la intención de contribuir a su desarrollo y coordinación.

En la lógica que hasta ahora se ha venido desarrollando, de esta ley se recuperan los siguientes artículos y apartados:

Artículo 3º [Sobre la definición]. El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización. (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978)

Asimismo, con respecto al otorgamiento del RVOE y el tipo de educación que los particulares pueden optar por impartir (superior), en esta ley se dispone en el artículo 7º que es competencia de la Federación vigilar que la denominación de los establecimientos de educación superior, en efecto, corresponda a su naturaleza.

Con relación al *Capítulo II Coordinación y distribución*, se recuperan los siguientes artículos, en los que se ahonda en aspectos relacionados con la educación de tipo superior que imparten los particulares. Estos artículos son:

Artículo 10º [...] los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios participarán en la prestación de los servicios educativos, de acuerdo con las disposiciones de este ordenamiento.

Artículo 16º La autorización [...] y el reconocimiento de validez oficial a otros estudios de tipo superior, se regirán por la Ley Federal de Educación, por la presente ley y por los convenios que la misma refiere, [Además] para cada plantel, extensión, dependencia y plan de estudios se requerirá [según corresponda de la] autorización o reconocimiento.

La autorización podrá ser otorgada por los gobiernos de los estados cuando los planteles funcionen en su territorio. (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978)

Las figuras que se establecen para otorgar, negar y retirar el RVOE de tipo superior son las instituciones públicas de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados y que estén facultadas para otorgar el reconocimiento correspondiente; en el caso de las entidades, los gobiernos de los Estados podrán otorgar el reconocimiento, así como los organismos descentralizados creados por éstos. (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978, artículo 17)

Por consiguiente, en el Artículo 18. queda asentado que *“los certificados, diplomas, títulos y grados académicos que expidan los particulares respecto de estudios autorizados o reconocidos requerirán de autenticación por parte de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento.”* (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978)

Finalmente, con respecto a la actividad que realizan los particulares, éstos tienen la obligación de registrarse ante la SEP. (Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978, artículo 19).

Antes de presentar el *Acuerdo 279* es pertinente incluir en este apartado el *Acuerdo número 243*, ya que por su naturaleza y por el que es objeto permite a los particulares contar con un marco y tener certeza de que la autoridad no podrá solicitar mayores u otros requisitos, diferentes a los que se establecen en éste y en el *Acuerdo 279* (específico para la educación de tipo superior), que más adelante se presenta.

3.3.3. Acuerdos Secretariales

Los dos acuerdos secretariales que a continuación se exponen se conciben como parte de una estrategia de modernización de los servicios educativos que pretenden promover el desarrollo del país.

Dicha estrategia deriva, en primer orden del PND 1995-2000 en el que se planteó proponer “una cruzada permanente por la educación, fincada en una alianza nacional en el que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes de gobierno y de los diversos rubros sociales” (Acuerdo número 243, 1998).

Del PND se deriva el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual, entre sus líneas destacan las acciones que se incluyen tanto en el *Acuerdo número 243* como en el 279:

Enfrentar desafíos como el rezago, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar su calidad, mejorar su pertinencia, introducir las innovaciones que exigen el cambio y anticipar necesidades y soluciones a los problemas previsibles; [...promover] la simplificación de las reglas administrativas y de operación en el Distrito Federal y [alentar] a las autoridades estatales a impulsar acciones en este sentido; [y establece que] la presencia de los particulares en la educación significa frecuentemente la posibilidad de practicar opciones pedagógicas diversas que influyen de manera positiva en el proceso general de la educación (Acuerdo número 243, 1998).

Para el caso específico del *Acuerdo 279* se reitera la necesidad de simplificar las reglas administrativas y de operación federal con la finalidad de promover la presencia de los particulares en el proceso educativo. Por otra parte, se establece que a la SEP le corresponde tanto prescribir las normas a las que deberá ajustarse el RVOE, emitir los acuerdos específicos para tramitar y obtener la autorización o el reconocimiento, según sea el caso, así como vigilar que las denominaciones de los establecimientos educativos correspondan a su naturaleza. (Acuerdo número 279, 2000)

Siguiendo este orden de ideas, primero se incluyen las generalidades del *Acuerdo número 243* para posteriormente continuar con los aspectos específicos en materia de planes y programas de estudio. Una vez concluida la exposición de dicho precepto normativo, se dará paso a la descripción del *Acuerdo 279* que tiene por objeto establecer los requisitos y procedimientos que se relacionan con la obtención del RVOE de tipo superior.

3.3.3.1. Acuerdo número 243 Por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios

El Acuerdo número 243⁴⁶ tiene por objeto:

[...] establecer las bases generales a las que se sujetará el trámite⁴⁷ y otorgamiento de la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios que, en la modalidad escolarizada, impartan los particulares en cualesquiera de los tipos y niveles educativos, así como los estudios de formación para el trabajo, previstos en la Ley.

Para el caso de la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios en las modalidades no escolarizada y mixta que señala el artículo 46 de la Ley, los particulares se ajustarán en lo que corresponda a las presentes Bases, así como al acuerdo específico de que se trate, que para tal efecto emita la Secretaría de Educación Pública. (Acuerdo número 243, 1998)

Aspecto relevante que se presenta en este instrumento es el que dicta que serán de observancia obligatoria para las unidades administrativas y órganos desconcentrados de la SEP las bases que en éste se presentan. También, se establece que la SEP (máxima autoridad educativa) promoverá que las autoridades educativas de los estados y organismos descentralizados que estén facultados para otorgar autorizaciones o reconocimiento oficial de estudios adopten e incorporen estas bases en sus disposiciones.

Asimismo, en este precepto normativo, se establece que la autoridad competente no podrá solicitar al particular otros requisitos que no se expresen o se contemplen en estas bases y en el acuerdo específico que atañe al tipo educativo, es decir, el *Acuerdo 279*.

En este precepto se definen los términos: particular, autorización y RVOE, entre otros. Los dos últimos son pertinentes diferenciar, debido a que en este trabajo se hace énfasis en el segundo, lo anterior ya que es uno de los trámites que los particulares interesados en impartir estudios educativos de tipo superior, en cualquiera de sus niveles; licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, deberá realizar.

En el artículo 3º, en el numeral VII se incluye lo que se entenderá por particular, definición que a la letra se incorpora: “[...] *Particular, a la persona física o moral de derecho privado, que solicite o cuente con acuerdo de autorización o de reconocimiento de validez oficial de estudios*”. (Acuerdo número 243, 1998)

⁴⁶ El nombre completo del precepto incluye la palabra “número”; sin embargo, a lo largo del texto ésta se omitirá. Lo mismo sucede más adelante cuando se aborde lo relacionado con el Acuerdo número 279.

⁴⁷ En este trabajo no se expondrá lo correspondiente al trámite de carácter administrativo, ya que el énfasis se concentra en los requisitos en materia de los planes y programas de estudio que presente el particular con la intención de impartir estudios.

En el mismo artículo, en los numerales IX y X, se presenta respectivamente lo que se interpretará por autorización y RVOE:

IX. Autorización, acuerdo previo y expreso de la autoridad educativa que permite al particular impartir estudios de primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

X. Reconocimiento de validez oficial de estudios, el acuerdo expreso de la autoridad educativa que reconoce la validez a estudios impartidos por un particular, distintos a los de primaria secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica. (Acuerdo número 243, 1998)

Después de las disposiciones generales, el precepto normativo 243 se articula en cuatro capítulos, los cuales son:

- Capítulo II Del procedimiento ante la autoridad educativa
- Capítulo III De los requisitos que debe presentar el particular
- Capítulo IV De la resolución de la autoridad educativa
- Capítulo V De la simplificación de los trámites.

Anteriormente se dijo que no es objeto de análisis los procedimientos que el particular debe seguir ante la autoridad educativa y por ende la resolución que ésta otorgue a quien solicita, sin embargo, para este apartado es pertinente mencionar la totalidad de los requisitos que el particular debe presentar para obtener el acuerdo correspondiente. Estos requisitos se presentan a partir del *Capítulo III*, el que se integra por tres secciones:

- Sección primera: De la acreditación del personal docente y directivo
- Sección segunda: De la acreditación de la ocupación legal del inmueble y de las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas del mismo
- Sección tercera: De los planes y programas de estudio (del que más adelante se hará referencia).

Aunque en el *Capítulo I Disposiciones generales*, se presentan definiciones y términos necesarios para una mejor comprensión del Acuerdo, en este mismo capítulo, sin que aún se señale el procedimiento para la obtención de las resoluciones correspondientes⁴⁸, en el artículo 6º se establece que el particular no podrá realizar cambios en los planes y programas que establezca la autoridad educativa; en todo caso, cuando el particular adicione asignaturas (unidades de aprendizaje), esto se resolverá ante la autoridad educativa, la que concluirá en la procedencia o no de dichas incorporaciones.

⁴⁸ Tanto la autorización y el RVOE, se resuelven ante la autoridad educativa, mediante la emisión del acuerdo correspondiente.

Caso contrario, es el artículo 7º del mismo capítulo, en él se establece que el particular debe presentar un aviso de cambios ante la autoridad educativa, siempre y cuando realice algún cambio en los aspectos que a continuación se mencionan, de los que, para el tema de este trabajo, cobra relevancia las fracciones V y VI.

- I. *horario*
- II. *turno de trabajo*
- III. *alumnado*
- IV. *nombre de la institución*
- V. *A los planes y programas de estudio, cuando se trate de la actualización de las materias del plan de estudios respectivo, y*
- VI. *A los programas de estudios, cuando se trate de la actualización del contenido de las materias del plan de estudios respectivo.*⁴⁹ (Acuerdo número 243, 1998)

A partir del *Capítulo III De los requisitos que debe presentar el particular, sección tercera De los planes y programas de estudio*, se clarifican los trámites que los particulares están obligados a realizar para poder impartir estudios, distintos a los que requieren de autorización de la autoridad educativa. Asimismo, en este artículo se establecen las opciones por las que puede optar el particular toda vez que los planes y programas que desee impartir se sujeten o no a los que establece la autoridad, mientras que el artículo 21. promueve la incorporación de los particulares al proceso educativo y cuando sea el caso, en definir e innovar elementos que tienen cabida en el diseño de planes y programas de estudio:

⁴⁹ El subrayado es propio y se incorpora debido a que en estas dos fracciones específicamente se establecen cambios que los particulares realicen en términos de **actualizaciones**, las cuales no deben interpretarse como modificaciones.

Las actualizaciones, tanto en este artículo como en el apartado correspondiente en el *Acuerdo número 279*, se interpretan como cambios en las unidades de aprendizaje del plan de estudios siempre y cuando no exista la necesidad de modificar la denominación del plan, los objetivos generales, el perfil del egresado o la modalidad educativa en la se imparte el plan de estudios.

Asimismo las actualizaciones se interpretan como cambios en los contenidos de las unidades de aprendizaje que ya integran un plan de estudios, y que nuevamente, no requieran modificar alguno de los elementos antes mencionados.

Artículo 20. En aquellos estudios distintos a los que requieren autorización [requieren de autorización los estudios de primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica], el particular podrá sujetarse a los planes y programas previamente establecidos por la autoridad educativa y publicados en el Diario Oficial de la Federación, manifestando expresamente esa situación en el anexo de que se trate.

Para los casos donde no se requiere una autorización, el particular podrá presentar sus propios planes y programas de estudios, cumpliendo exclusivamente con los requisitos establecidos para tales efectos en el acuerdo específico respectivo [Acuerdo 279], en cuyo caso serán declarados procedentes por la autoridad educativa.

Artículo 21. Los planes y programas de estudio establecidos por la autoridad educativa, facilitan la integración de los particulares al proceso educativo, pero en los casos que la Ley lo permita, no restringirán su participación como coadyuvantes en la innovación y desarrollo de nuevos planes, programas y métodos educativos. (Acuerdo número 243, 1998)

Una vez presentados los preceptos normativos que sirven de antecedente para iniciar con el análisis y la discusión del *Título II De los requisitos y del procedimiento para obtener el RVOE, capítulo III Planes y programas de estudio*, que se integra en el *Acuerdo 279* es oportuno exponer las líneas generales que se proponen en dicho ordenamiento.

3.3.3.2. Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior

Tomando como sustento el *Acuerdo 243*, en el que se indican las Bases que serán requisito presentar ante la autoridad competente para impartir planes y programas de estudio, el acuerdo específico en la educación de tipo superior es el *Acuerdo 279*.

De manera general, en éste se recuperan los lineamientos presentados en el *Acuerdo 243* y se incorporan lineamientos específicos para el nivel educativo en cuestión; de manera específica, el objeto de este Acuerdo es: “[Artículo 1º ...] *establecer los requisitos y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades.*” (Acuerdo número 279, 2000)

Similar al acuerdo que le antecede, éste es de observancia obligatoria para las unidades administrativas y órganos desconcentrados de la SEP.

Un antecedente histórico del *Acuerdo 279* es la Declaración de Villahermosa de 1971, resultado de la XIII Sesión de la Asamblea General de la Asociación Nacional de

universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en donde el objeto se centró en realizar propuestas:

encaminadas a lograr una reforma educativa integral, [entre sus objetivos se destacó] coordinar los recursos educativos del país para conjugar esfuerzos de las instituciones que, sin menoscabo de su identidad, crearan un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que potenciara el desarrollo del país, y con ello se fortaleciera la colaboración y movilidad tanto de profesores como de estudiantes. (Sánchez Escobedo, P. y Martínez Lobatos, L., 2011, p. 115)

Esto se debió, principalmente al aumento en las denuncias de inflexibilidad del sistema educativo, que proponían adaptar el sistema a partir de nuevas formas de organización de los estudios superiores, enfocándose, principalmente, en las aptitudes e intereses de los estudiantes. (Sánchez Escobedo, P. y Martínez Lobatos, L., 2011)

Lo anterior, resultó en el establecimiento del *Acuerdo de Tepic* (octubre, 1972) en el que se propuso una serie de criterios para la asignación de créditos y al mismo tiempo líneas generales que en esencia buscaban promover la *flexibilización* de planes y programas de estudio, así como la movilidad estudiantil.

Lo antes dicho puede apreciarse en las siguientes líneas:

II. Establecer las salidas laterales a diferentes niveles académicos, diseñando las unidades de aprendizaje de tal modo que cada una de ellas se oriente al logro de objetivos teóricos prácticos [...] buscando el nuevo hacer y el saber hacer [...]

III. Buscar nuevos procedimientos para la obtención del título profesional, tendientes a la eliminación de los obstáculos que actualmente existen para conseguirlo.

IX. Es conveniente que la nueva ley de educación pública contemple las posibilidades de obtener créditos por vías extraescolares, [...] se abran opciones a todas aquellas personas que deseen alcanzar un grado o nivel determinado, y que demuestren, como antecedente, poseer los conocimientos y habilidades requeridos. (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1972)

Si bien en la década de los setenta el reclamo en torno a la inflexibilidad de las propuestas de formación, fue uno de los motivos que dio como respuesta el surgimiento de los *Acuerdos Tepic*; la tendencia de la inflexibilidad de las propuestas curriculares permea en la actualidad. No obstante, fue a partir de la década de los noventa que de nueva cuenta se plantea la posibilidad de flexibilizar el sistema educativo a través de la reestructuración de los planes de estudio, hacia propuestas flexibles.

Lo anterior se propuso a partir de la Ley General de Educación (2017) en el capítulo VI, De la Validez Oficial de Estudios y de la Certificación de Conocimientos, en tanto que se señala que los estudios realizados fuera del SEN podrán adquirir validez oficial, mediante su revalidación, siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema. Es preciso aclarar que la revalidación podrá otorgarse por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje. Asimismo, en la misma ley queda estipulado que corresponde a la autoridad educativa federal establecer y regular un sistema nacional de créditos que facilite el tránsito de los estudiantes de un tipo o modalidad educativa a otra (lo anterior, según los indicios que se presentan en el documento *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*, 2007, que aún no se ha logrado concretar). (SEP-ANUIES, 2007)

Un antecedente más que promueve este intento de flexibilización curricular son las líneas de acción de la política pública federal expresada en los planes de desarrollo y los programas derivados de ellos, que, exigen a las IES a realizar modificaciones en sus propuestas de formación incorporando el principio de flexibilidad en el diseño. Según el documento *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos* (2007):

Esta tendencia se manifestó en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, y la misma se continua en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, que pretende consolidar a la educación superior como un sistema de mayor cobertura, más abierto, diversificado, flexible, articulado y de alta calidad es esencial para el desarrollo de México. (p. 197)

Es así que en el año 2000 se promulga el *Acuerdo 279*, que como se indicó en líneas anteriores, el objeto de este acuerdo es establecer los *requisitos y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades*. Por lo que éste no se formuló con el objetivo de promover el principio de flexibilidad curricular, cuestión que se planteó como un antecedente contextual para concluir en su publicación.

Es necesario detallar que más adelante se abordarán algunos aspectos que si bien se planean en dicho instrumento normativo en términos de *flexibilidad curricular*, en éste no se incluye suficiente información al respecto, que permita a los particulares adoptar otras estructuras curriculares, diferentes a tradicional (estructura lineal).

Continuando con la exposición del *Acuerdo 279*, la SEP define el RVOE como: *[...] el acto de la autoridad educativa, en virtud del cual se determina incorporar un plan y programa de estudios que un particular imparte, o pretende impartir, al Sistema Educativo Nacional. Se otorga a instituciones particulares de Educación Media Superior y Superior. (Secretaría de Educación Pública)*, definición que guarda relación con la que se expone en el *Acuerdo* precedente.

Este acuerdo se estructura en cuatro títulos, con sus respectivos capítulos, anexos y formatos; la organización del Acuerdo, en los términos anteriores, es la siguiente:

Título I Disposiciones generales

Capítulo único

Título II De los requisitos y del procedimiento para obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios

Capítulo I Del procedimiento

Capítulo II Personal académico

Capítulo III Planes y programas de estudio

Título III Disposiciones complementarias

Capítulo I Visitas de inspección

Capítulo II Del procedimiento y requisitos para realizar cambios al acuerdo de reconocimiento

Capítulo III De los cambios y actualizaciones a los planes y programas de estudio

Capítulo IV De las denominaciones de las instituciones

Capítulo V De la información y documentación

Capítulo VI De los supuestos y criterios para el retiro del reconocimiento

Capítulo VII Del otorgamiento de becas

Título IV Del programa de simplificación administrativa

Capítulo I Disposiciones generales

Capítulo II De los trámites materia de simplificación administrativa

Anexo 1 Plan de estudios

Anexo 2 Programas de estudio

Anexo 3 Listado de acervo bibliográfico

Anexo 4 Descripción de instalaciones

Anexo 5 Descripción de instalaciones especiales

Formatos

Para el análisis del *Capítulo III Planes y programas de estudio*, parte del *Título II*, se recuperan algunos conceptos que se definen al inicio de este Acuerdo y que para la revisión que posteriormente se realiza, resulta pertinente describirlos:

Artículo 2º [...] VII. Plan de estudios, la referencia sintética, esquematizada y estructurada de las asignaturas u otro tipo de unidades de aprendizaje, incluyendo una propuesta de evaluación para mantener su pertinencia y vigencia, y

VIII. Programa de estudios, la descripción sintetizada de los contenidos de las asignaturas o unidades de aprendizaje, ordenadas por secuencias o por áreas relacionadas con los recursos didácticos y bibliográficos indispensables, con los cuales se regulará el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Acuerdo número 279, 2000)

Asimismo, al inicio de este Acuerdo se establece que los particulares podrán solicitar el RVOE de los siguientes estudios, que en este precepto normativo se definen en términos de opciones educativas (niveles):

I. Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado: es la opción educativa posterior al bachillerato y previa a la licenciatura, orientada fundamentalmente a la práctica, que conduce a la obtención del título profesional correspondiente. Este nivel puede ser acreditado como parte del plan de estudios de una licenciatura;

II. Licenciatura: es la opción educativa posterior al bachillerato que conduce a la obtención del título profesional correspondiente;

III. Posgrado: es la opción educativa posterior a la licenciatura y que comprende los siguientes niveles:

a) Especialidad, que conduce a la obtención de un diploma.

b) Maestría, que conduce a la obtención del grado correspondiente

c) Doctorado, que conduce a la obtención del grado respectivo. (Acuerdo número 279, 2000)

El objeto del *Título II De los requisitos y del procedimiento para obtener el RVOE* es señalar que el particular interesado en solicitar el reconocimiento debe presentar ante la autoridad educativa, los formatos y anexos correspondientes mismos que se incluyen en este Acuerdo.

En el marco federal, corresponde a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), a través de la Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior (DIPES) verificar que, entre otros elementos, los planes y programas que propongan las instituciones particulares reúnan los requisitos que se presentan en el presente acuerdo, y con ello otorgar el RVOE del tipo superior correspondiente, o bien, retirarlo cuando sea el caso.

Cabe señalar que la DIPES, anteriormente formaba parte de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), y a partir de febrero de 2016, a través del *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Superior* (febrero, 2016) corresponde a la DGAIR la atribución para otorgar y retirar el RVOE a las IES distintas a las de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Continuando con lo que se señala en este título, también se da certeza al particular que no será obligado a presentar documentos que con anterioridad proporcionó y se establecen los plazos en los que la autoridad educativa resolverá el trámite para emitir el acuerdo que otorga o niega el reconocimiento.

3.3.3.2.1. Capítulo III Planes y programas de estudio

El *Capítulo III Planes y programas de estudio*, el cual es objeto de análisis se articula a partir de seis artículos; en términos generales, en estos seis artículos se establecen los requisitos, criterios y mínimo de créditos, que los planes y programas que presenten los particulares, deben reunir. Además, se especifica el tiempo en horas (bajo la conducción docente) que deberá contemplar la opción educativa que el particular proponga.

Es necesario aclarar que para el *Capítulo III* cobra relevancia el llenado de los anexos 1, 2 y 3 los cuales se incorporan en este mismo Acuerdo. Dichos anexos permiten al particular, en caso de llenarlos, tomando como referencia la guía para el llenado⁵⁰, cumplir con los requisitos que en este capítulo se establecen.

A continuación, se incorporan los artículos que integran el *Capítulo III* y que de manera directa se relacionan en términos de los elementos que deben integrarse en los planes y programas de estudio que el particular presente ante la autoridad y pretenda impartir:

Artículo 12.- Los planes y programas de estudio que proponga el particular deberán reunir los siguientes requisitos:

- I. Objetivos generales del plan de estudios, consistentes en una descripción sintética de los logros o fines que se tratarán de alcanzar, considerando las necesidades detectadas;*
- II. Perfil del egresado, que contenga los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a ser adquiridas por el estudiante;*

⁵⁰ La guía de llenado se presenta junto con los anexos. Ésta, como su nombre lo indica, sirve de guía para que los particulares cuenten con los elementos *suficientes* para completar el llenado de los anexos correspondientes y al mismo tiempo, permiten proporcionar a la autoridad educativa competente la información que atañe a la propuesta educativa por la que el particular solicita el RVOE. En sentido estricto, los anexos 1, 2 y 3 sirven de base para cumplir con los requisitos que se establecen en *Capítulo III Planes y programas de estudio*.

III. En su caso, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil mencionados en las dos fracciones que anteceden, y

IV. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje.

La denominación del plan de estudios deberá ser congruente con los objetivos y perfil previstos en este artículo, así como con los programas de estudio propuestos. (Acuerdo número 279, 2000)

Para la presentación del Artículo 13. en el que se añaden otros criterios a los planes y programas de estudio que el particular proponga, se incorpora el siguiente cuadro que facilita la comprensión del artículo.

Cuadro 22. Artículo 13 que forma parte del Acuerdo 279

| Opción educativa | Orientación del plan de estudios | Finalidad específica | Requisitos | Créditos |
|--|--|--|---|---|
| Profesional asociado o técnico superior universitario | Desarrollar habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica | | | mínimo 180 |
| Licenciatura | Desarrollar conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión | | | mínimo 300 |
| Posgrado | Profundizar los conocimientos en un campo específico | | | |
| Especialidades | | Capacitar a individuos para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica o a actividades específicas de una profesión determinada. | Título de licenciatura o haber cubierto el total de créditos de licenciatura en caso de cursarse como opción de titulación. | mínimo 45 |
| Maestrías | | Capacitar individuos para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina. | Título de licenciatura, o haber cubierto el total de créditos de la licenciatura en caso de cursarse como opción de titulación. | Después de la licenciatura mínimo 75 créditos Después de la especialidad mínimo 30 créditos |
| Doctorados | | Capacitar a individuos para la docencia y la investigación, con dominio de temas particulares de un área. Los egresados deberán ser capaces de generar nuevo conocimiento en forma independiente, o bien, de aplicar el conocimiento en forma original e innovadora. | Título de licenciatura o haber cubierto el total de créditos de la licenciatura en caso de cursarse como opción de titulación. | Después de la licenciatura mínimo 150 créditos Después de la especialidad mínimo 105 créditos Después de la maestría mínimo 75 créditos |
| En la impartición de cada plan de estudios de maestría orientado a la investigación, el particular deberá contar como mínimo con un académico de tiempo completo, activo en investigación, por cada 25 alumnos. En la impartición de cada plan de estudios de doctorado, la institución deberá contar como mínimo con un académico de tiempo completo, activo en investigación, por cada 10 alumnos. | | | | |

Fuente: elaboración propia a partir de la información que se presenta en el Acuerdo número 279, 2000.

Aunque en el artículo 13. se establece el mínimo de créditos para cada opción educativa (denominación adoptada a partir del artículo 13), es en el artículo 14. en el que se describe de qué forma debe obtenerse dicho cálculo y de qué forma se relaciona con el término “actividad de aprendizaje” de manera textual, se indica cómo se asigna la carga crediticia⁵¹:

Artículo 14º Para efectos del presente Acuerdo, por cada hora efectiva de actividad de aprendizaje se asignarán 0.0625 créditos. Esta asignación es independiente de la estructura de calendario utilizada⁵² y se aplica con base en la carga académica efectiva en horas de trabajo. (Acuerdo número 279, 2000)

Término que se adiciona al artículo 14 es el que refiere a “actividad de aprendizaje”; entiéndase por ésta a “*toda acción en la que el estudiante participe con el fin de adquirir los conocimientos o habilidades requeridos en un plan de estudios [...]*”. (Acuerdo número 279, 2000)

Además, en este artículo se establece que las actividades de aprendizaje que se propongan podrán desarrollarse bajo la conducción de un académico y de manera independiente; sin embargo, más adelante será objeto de discusión lo que en las siguientes fracciones se refiere:

I. Bajo la conducción de un académico, en espacios internos de la institución, como aulas, centros, talleres o laboratorios, o en espacios externos, y

II. De manera independiente, sea en espacios internos o externos, fuera de los horarios de clase establecidos y como parte de procesos autónomos vinculados a la asignatura o unidad de aprendizaje. (Acuerdo número 279, 2000)

En este sentido, la finalidad del artículo 15. es establecer el mínimo de horas de actividades de aprendizaje, bajo la conducción de un académico, que deben proponerse en los planes y programas de estudio que se pretendan impartir en modalidad escolarizada. Para tales efectos, de manera textual, las fracciones indican el siguiente número de horas:

⁵¹ Si bien en este apartado únicamente se refiere conceptualmente lo que se establece en el Acuerdo 279 en términos de crédito (académico), es relevante mencionar los esfuerzos que se han realizado para constituir el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) que busca consolidarse como un mecanismo normativo que permita transferir los créditos académicos que se cursan en diferentes instituciones educativas. En tanto que para el SATCA los créditos se traducen en el grado de avance en determinado programa y son un estimado del tiempo invertido por el alumno en aprender. En este sentido, el sistema de créditos implica asumir que los estudios profesionales se miden por el número de créditos acumulados. (Sánchez Escobedo P., Martínez Lobatos L. *Hacia la construcción de un Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos. (SATCA)*, 2011)

⁵² Refiere al número de semanas que se adopten para ciclo. Por ejemplo, en caso de propuestas estructuradas en ciclos semestrales se referirá una duración de 16 semanas, mientras que, para ciclos cuatrimestrales, se referirá una duración de 14 semanas.

- I. Técnico superior universitario o profesional asociado, 1440 horas;*
- II. Licenciatura, 2400;*
- III. Especialidad, 180 horas;*
- IV. Maestría, 300 horas, y*
- V. Doctorado, 600 horas. (Acuerdo número 279, 2000)*

Adicional al artículo 15. los siguientes dos, proporcionan información sobre las modalidades no escolarizada y mixta, que se diferencian, por una parte, en el número de horas bajo la conducción de un académico que el estudiante invierte y por otra parte en la asistencia o no a una instalación educativa.

Para los planes y programas de estudio en modalidad no escolarizada *“se destinarán a estudiantes que adquieren una formación sin necesidad de asistir al campo institucional.”* (Acuerdo número 279, 2000)

En tanto que los planes y programas en la modalidad mixta se considerarán aquellos que *“requieran del estudiante formación en el campo institucional, pero el número de horas [de actividades de aprendizaje] bajo la conducción de un académico sea menor al establecido en el artículo 15 de este Acuerdo.”* (Acuerdo número 279, 2000)

Como anteriormente se dijo, para esta sección del Acuerdo, cobran relevancia los anexos que en éste se proponen. Con respecto a planes y programas de estudio, específicamente los anexos 1, 2 y 3 sirven para cumplir con los requisitos establecidos en el *Capítulo III Planes y programas de estudio*, artículo 12, y por tal motivo, adquieren importancia para el particular interesado en obtener el RVOE correspondiente.

A continuación, se incorpora un listado de aquellos requisitos de índole pedagógica que se presentan en los anexos 1, 2, 3. Si se desea consultar los formatos en su integralidad, éstos se incluyen como parte del anexo de este trabajo.

Es preciso detallar que los requisitos que se recuperan a continuación, más allá de servir de pautas para el llenado de los formatos en cuestión, incluyen información relevante en materia de planes y programas de estudio, y que se relacionan con los elementos que cotidianamente conforman los planes y programas de estudio.

La siguiente sección se divide en tres apartados, en donde se enlistan los requisitos que se solicitan en los anexos 1, 2 y 3. La primera sección corresponde al plan de estudios, en el que se incluye el listado de asignaturas, entre otros elementos; la segunda sección se relaciona con los elementos y/o requisitos solicitados en los programas de estudio, y

finalmente, se incluye lo correspondiente al acervo bibliográfico (recursos de consulta). (Ver anexos I, II y III).

Plan de estudios:

Debe:

- Incorporar el nivel y nombre del plan de estudios tal y como se asienta en la solicitud de reconocimiento correspondiente.
- Incluir los antecedentes o requisitos que el alumno debe cumplir para tener acceso al plan de estudios.
- Especificar si el plan de estudios se impartirá en la modalidad escolar, en la no escolarizada o en la mixta, tomando en consideración el número de horas de actividades de aprendizaje que tenga el plan de estudios, bajo la conducción de un docente. (Información que anteriormente se detalló).
- Señalar la duración del ciclo especificando las semanas efectivas de clase.
- Realizar una descripción sintética de los logros o fines que se tratarán de alcanzar con la impartición del plan y programas de estudio, considerando las necesidades detectadas.
- Describir los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a ser adquiridas por el estudiante, con la impartición del plan de estudios. (Constituye el perfil de egreso)

Listado de asignaturas:

- Incluir el nombre completo de las asignaturas o unidades de aprendizaje que conforman cada ciclo. En caso de existir asignaturas que sigan un orden progresivo, esto deberá reflejarse en el nombre de cada una.
- En caso de incorporar asignaturas optativas deberán enunciarse en los ciclos correspondientes.
- Anotar las claves que internamente asigne la institución para identificar las asignaturas o unidades de aprendizaje.
- Anotar la(s) clave(s) de la(s) asignatura(s) o unidad(es) de aprendizaje cuya(s) acreditación(es) es (son) obligatoria(s) para cursar la asignatura en lista.
- Especificar el número de horas totales de actividades de aprendizaje que, por cada ciclo y asignatura o unidad de aprendizaje, se impartirán bajo la conducción de un docente.
- Especificar el número de horas totales de actividades de aprendizaje que, por cada ciclo y asignatura o unidad de aprendizaje, realizará el estudiante de manera independiente.
- Señalar el número de créditos que corresponde a cada asignatura o unidad de aprendizaje. Este número se obtendrá sumando las horas con docente con las horas independientes y multiplicando por 0.0625.
- Especificar para cada asignatura, el tipo de instalación que requiere para las actividades de aprendizaje que se desarrollarán bajo la conducción de un docente, de

acuerdo a las siguientes claves: (A) aula, (L) laboratorio, (T) taller, (O) otros. Se podrá emplear más de una clave en cada asignatura o unidad de aprendizaje.

- Anotar el número del ciclo correspondiente, empleando tantos recuadros sean necesarios para el número de ciclos totales que comprende el plan de estudios. Cuando se trate de planes de estudio con curriculum flexible se deberá omitir el llenado de esta columna.
- Anotar al final de los recuadros que sean necesarios, la suma total de horas de actividades de aprendizaje que se realizan bajo la conducción de un docente.
- Anotar al final de los recuadros que sean necesarios, la suma total de horas de actividades de aprendizaje que realiza el estudiante de manera independiente.
- Anotar al final de los recuadros que sean necesarios, la suma de créditos que comprende a todos los ciclos.
- Anotar el número mínimo de horas bajo la conducción de un docente, que el estudiante deberá acreditar con las asignaturas o unidades de aprendizaje optativas.
- Anotar el número mínimo de créditos que el estudiante deberá acreditar con las asignaturas o unidades de aprendizaje optativas.
- Detallar una propuesta de la manera cómo se evaluará periódicamente el plan de estudios, a fin de determinar oportunamente sus posibles modificaciones o actualizaciones.

Programas de estudio:

Cada programa de estudio deberá:

- Incluir el nombre de la asignatura o unidad de aprendizaje, de acuerdo con lo consignado en el plan de estudios (listado de asignaturas)
- Incorporar el ciclo que corresponda a la asignatura, conforme al plan de estudios. Cuando se trate de planes de estudio con curriculum flexible se deberá omitir dicha información.
- Incorporar la clave que identifica a la asignatura, según lo especificado en el apartado correspondiente del plan de estudios.
- Considerar el(los) objetivo(s) general(es) de la asignatura o unidad de aprendizaje, el (los) cual(es) deberá(n) enunciar el o los aprendizajes que habrá de alcanzar los alumnos al finalizar el plan de estudios.
- Enunciar el contenido de la asignatura, organizado en temas y subtemas. Este deberá ser coherente con la denominación de la asignatura, presentar orden y secuencia lógicos. El número de horas que corresponda deberá ser congruente con los contenidos y la complejidad de los temas presentados.
- Describir las actividades de aprendizaje que se realizarán bajo la conducción de un docente, así como aquellas actividades de aprendizaje que el estudiante realizará de manera independiente. Dichas actividades deberán ser acordes con la naturaleza de cada asignatura y con la modalidad educativa en que se imparta.

- Precisar los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación que se considerarán para valorar el aprendizaje, especificando los procedimientos y los instrumentos con los cuales se verificará su cumplimiento. Los criterios para determinar la evaluación deberán estar íntimamente relacionados con los objetivos generales y con las actividades de aprendizaje de la asignatura.

Acervo bibliográfico:

Debe

- Incorporar por asignatura o unidad de aprendizaje, al menos tres recursos de apoyo.
- Cada recurso debe incluir los siguientes datos: tipo (libro, revista especializada, archivo magnético, audio, video, etc.), título, autor, editorial y año.

Información complementaria que se incluye en el Acuerdo 279 con respecto a planes y programas de estudio

No obstante, anteriormente se mencionó que el objeto de análisis de este apartado es lo que norma el *Capítulo III Planes y programas de estudio*, que es parte del *Título II*; en lo que refiere a los planes y programas de estudio que proponen las instituciones particulares, es oportuno esclarecer lo que se incluye en el *Título III Disposiciones complementarias, Capítulo III De los cambios y actualizaciones a los planes y programas de estudio*.

En este rubro se presentan dos artículos cuya intención es exponer y diferenciar lo que se interpretará por modificación y por actualización, así como los trámites administrativos que los particulares habrán de realizar para presentar la solicitud de cambios, en cualquiera de estos dos términos, y obtener respuesta de la autoridad educativa.

En este sentido, el artículo el artículo 24. presenta lo referente al concepto modificación:

[...] Para efectos del presente Acuerdo se entenderá por cambios al plan y programas de estudio, las modificaciones que se refieran a la denominación del plan de estudios, a los objetivos generales, al perfil del egresado o a la modalidad educativa⁵³.

La solicitud de cambios al plan y programas de estudio, se deberá presentar por escrito en formato libre y cuando menos un ciclo escolar anterior a aquél en que pretenda aplicarse, acompañada de los anexos 1 y 2 de este Acuerdo [...] (Acuerdo número 279, 2000)

⁵³ Se hace hincapié que en el *Acuerdo 279* se presentan las modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta.

Por otra parte, el artículo 25. presenta lo correspondiente a lo que se entenderá por actualización:

[...] por actualización se entenderá la substitución total o parcial de las asignaturas o unidades de aprendizaje del plan y programas de estudios respectivos, con el propósito de ponerlos al día, agregando o sustituyendo los temas en correspondencia con los avances de la disciplina, siempre y cuando no se afecte la denominación del plan de estudios, a los objetivos generales, al perfil del egresado o la modalidad educativa. [...] (Acuerdo número 279, 2000)

Finalmente, un aspecto más que impacta en los planes y programas de estudio que presentan los particulares es el que en el *Acuerdo 279* se promueve en términos de los particulares que ingresan al *programa de simplificación administrativa*. Lo anterior se incluye a partir del *Título IV* y propone ingresar al programa de simplificación administrativa a aquellos particulares que cumplen con los requisitos, que a continuación se enlistan, y que de alguna forma dan cuenta de su excelencia académica. Cabe indicar, que los particulares interesados son quienes deben realizar la solicitud.

- I. Contar con el personal académico, instalaciones y planes y programas de estudio, de conformidad a lo establecido en este Acuerdo*
- II. Por lo menos, satisfacer los porcentajes de profesores de tiempo completo referidos en el artículo 10;*
- III. No haber sido sancionados en los últimos tres años, con motivo del incumplimiento de las disposiciones aplicables, y*
- IV. Estar acreditados por una instancia pública o privada, con la cual la Secretaría de Educación Pública haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo. (Acuerdo número 279, 2000)*

Los particulares registrados en el programa gozan del beneficio que les permite tramitar el reconocimiento de planes y programas de estudio *nuevos* únicamente presentado los datos requeridos en el formato propuesto en el *Acuerdo*⁵⁴, así como los que se solicitan en el anexo 1, y en los anexos 4 y 5 que conciernen a la descripción de instalaciones.⁵⁵

En conclusión, la educación superior es aquella que se imparte posterior al bachillerato o su equivalente. Abarca estudios orientados a la obtención de grados de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; contempla opciones terminales y la educación normal. Sus funciones principales son la docencia, investigación y la difusión de la cultura.

⁵⁴ Se refiere al Formato 1 *Solicitud de RVOE*.

⁵⁵ Los anexos 4 y 5 únicamente se presentan en caso de que la institución desee impartir el plan de estudios en un *nuevo domicilio* (*Acuerdo 279, 2000*).

A partir de la identificación de los subsistemas que conforman el SES puede afirmarse que el sistema es altamente heterogéneo, no sólo por las funciones que al interior de cada uno se promueven, sino por otras características como su organización, la relación que se presenta entre las instituciones y el Estado, los programas académicos que cada IES oferta, entre otros aspectos.

Sin embargo, una parte que fue de interés en este capítulo fue la conformación e identificación de algunos antecedentes que sirvieron de base para constituir, el actual subsistema de IESP

Algunas de las causas que abrieron paso a la consolidación de dicho sistema, destacan: la respuesta de la sociedad civil y de otros grupos a la determinación jurídica del Estado, el interés por atender grupos de élite, así como absorber la matrícula que no logra cubrir las instituciones públicas y atender el aumento de la demanda estudiantil, entre otras.

Queda dicho que el surgimiento de las IESP abarca las décadas de los años 30 y 40; para posteriormente conformar el sistema e impulsar su expansión, la cual se dio a partir de los años 60 y que continúa hasta la fecha. Cabe mencionar que, al igual que otros autores, considero que en este momento la educación superior en general, y la que se imparte en instituciones particulares, experimenta una fase en la que predomina el intercambio en todos los sentidos; no sólo en aspectos regionales e internacionales, ni en aspectos comerciales; sino en rubros que demandan la apertura hacia el intercambio de espacios que impulsen la interacción entre estudiantes, docentes, y campos del saber, escenarios diversos y crecimiento de oportunidades para enfrentar retos actuales y futuros.

Siguiendo con la idea anterior, es relevante las propuestas educativas que diseñan tanto las instituciones reguladas por el Estado, como aquellas a las que la autoridad educativa les otorga el acuerdo correspondiente, en el entendido que dichas propuestas de formación se plantean para atender y resolver las necesidades sociales; en las que se comprenden, tanto las demandas educativas, como las económicas, regionales e internacionales, principalmente.

En este sentido, resulta interesante la relación que existe entre el Estado y las instituciones particulares que desean impartir programas de estudio *proprios*, ya que por una parte, como bien se presentó, son éstas las encargadas de definir los elementos que las integran, normar la organización y las actividades que se desarrollan para garantizar su funcionamiento; pero por otra parte, es la autoridad educativa la que otorga el RVOE: trámite que se resuelve mediante la emisión de un acuerdo que permite incorporar el plan y programas de estudio que imparte el particular al Sistema Educativo Nacional, así

como reconocer los estudios que realizan los estudiantes que egresan de dicha institución.

Lo anterior, debido a que el Estado si bien permite a los particulares definir entre otros elementos, los planes y programas de estudio que imparten; también elabora normas y orientaciones que las IESP están obligadas a observar y por lo tanto a brindar referencias que permitan a la autoridad concluir en su cumplimiento.

De esta forma, y en relación con los capítulos que anteceden, cobran importancia los requisitos mínimos indispensables que los planes y programas de estudio que propongan los particulares deben reunir. Lo anterior, lo establece la SEP a partir de la emisión del *Acuerdo 279*, el cual tiene como objeto establecer los requisitos y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior, en todos sus niveles (profesional asociado o técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) y modalidades (escolarizada, mixta y no escolarizada).

Para describir dichos requisitos, puede concluirse que es pertinente considerar los preceptos normativos de mayor orden jurídico, en donde se incluyen rasgos que permiten reconocer, tanto el concepto que propone el Estado en torno a la educación de tipo superior, como aquellos lineamientos que éste propone para ordenar y regular la participación de las instituciones particulares en la impartición de la educación.

Al decir lo anterior, refiero que constitucionalmente los particulares pueden impartir educación de tipo superior; sin embargo, es la autoridad competente la que vigila y en todo caso, niega⁵⁶, otorga o retira el RVOE. Es en distintos preceptos normativos (*Ley General de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior; Acuerdo número 243 y Acuerdo 279*) en donde se enfatiza la obligación que tienen los particulares en ofertar planes y programas de estudio que cumplan con los requisitos establecidos y apearse a la normativa correspondiente para tramitar el debido reconocimiento.

En materia de planes y programas de estudio los requisitos, que se han convenido secretarialmente y que deben reunir las IESP interesadas en obtener el RVOE son los siguientes:

- I. Objetivos generales
- II. Perfil del egresado
- III. Métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil
- IV. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje.

⁵⁶ Procedimiento que deriva toda vez que el particular no cumple en tiempo y forma con los requerimientos solicitados.

Otros elementos que deben retomarse son: número de créditos, modalidad en la que se implementará el plan y programas de estudio, número de horas que se propondrán para desarrollar actividades de aprendizaje bajo la conducción de un académico, así como el número de horas que se destinarán a las actividades que desarrolle el estudiante de manera independiente.

Es preciso destacar que la modalidad que se proponga deberá plantearse en relación con el número de horas que se destinarán para el desarrollo de actividades bajo la conducción de un académico. Lo anterior, se retomará en el siguiente capítulo para su análisis y discusión.

Cabe mencionar que tanto los créditos, como el mínimo número de horas que se destinen para el desarrollo de actividades bajo la conducción de un académico, deben plantearse en función de la opción educativa por la que opte el particular, es decir: profesional asociado o técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría o doctorado.

Si bien estos requisitos se proponen formalmente en el cuerpo del *Acuerdo*, existen otros que deben considerarse y que se integran en los correspondientes anexos del precepto normativo. Dichos anexos, en términos administrativos, resultan ser los formatos en los que los particulares deben presentar los planes y programas de estudio por los que tramitan el RVOE; sin embargo, en éstos se incorporan otros elementos que deben precisarse, además de los establecidos en el *Capítulo III* del citado *Acuerdo*.

En este sentido, los elementos que también deben incorporarse al plan de estudios que proponga el particular son los siguientes:

- a) Requisitos académicos para ingresar a la propuesta de formación
- b) Duración del ciclo escolar
- c) Por ciclo, nombre completo de las unidades de aprendizaje curricular que se integran en el plan de estudios, así como el nombre de las unidades con carácter optativo
- d) En caso de seriación entre los contenidos que se incluyen en las unidades de aprendizaje, reflejar dicha información en el nombre de las unidades que guarden esta condición
- e) Información concerniente al tipo de instalación requerida para desarrollar las actividades de aprendizaje propuestas en cada unidad de aprendizaje
- f) Claves que asigne la institución para identificar cada unidad de aprendizaje, y que a su vez permitan reconocer qué unidades son prerrequisito para cursar otra(s)

- g) Número de horas totales por ciclo y por unidad de aprendizaje, tanto de actividades de aprendizaje bajo la conducción de un académico, como total de horas que destinará el estudiante de manera independiente
- h) Número de créditos para cada unidad de aprendizaje, para cada ciclo y el total de créditos de la propuesta
- i) Propuesta de evaluación del plan de estudios para identificar actualizaciones y/o posibles modificaciones

Los aspectos que habrán de integrarse en cada uno de los programas de estudio que articulen el plan de estudios, son los que se enlistan a continuación:

- a) Información sobre el ciclo al que pertenece la unidad de aprendizaje y la clave asignada
- b) Objetivo general de aprendizaje
- c) Contenido que articula la unidad de aprendizaje, el cual debe ser coherente en términos de organización, secuenciación, y complejidad de temas y el número de horas propuestas en el plan de estudios
- d) Actividades de aprendizaje planteadas en función de la modalidad del plan de estudios, diferenciadas en las que se desarrollen bajo la conducción de un docente y las que realice de manera independiente el estudiante
- e) Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación, considerando instrumentos que se emplearán, así como la relación de estos elementos con los objetivos de la unidad de aprendizaje y las actividades planteadas.

Otro aspecto que se considera en los planes y programas de estudio que presentan los particulares, refiere al acervo bibliográfico; el cual se integra por un listado de recursos que se proponen (mínimo tres) para cada una de las unidades de aprendizaje. Cabe señalar que estos recursos tienen el propósito de apoyar el desarrollo de los contenidos y actividades de aprendizaje que se presentan en cada unidad.

Para este aspecto, por cada recurso que se proponga es necesario especificar datos que permitan identificarlo, tales como: título, autor, editorial, año y tipo, es decir, libro, revista especializada, audio, entre otros.

Finalmente, con respecto a planes de estudio flexibles (“currículum flexible”, en términos de lo que se norma en el *Acuerdo*), se identifican escasos lineamientos que los particulares deben observar; no obstante, se indica que la información referente a ciclos escolares deberá omitirse tanto en lo correspondiente al plan de estudios, como la que se presenta en los programas de cada unidad de aprendizaje. Este aspecto se retomará más adelante para su consideración.

Como es posible constatar, los requisitos que se establecen para los planes y programas de estudio que presentan los particulares, en términos pedagógicos, son algunos de los *elementos mínimos indispensables* que debieran integrarse en toda propuesta curricular, afirmación que parte de lo presentado en los capítulos previos.

Sin embargo, producto de la recapitulación de información que se presentó tanto en el primer capítulo, como en el que corresponde a diferentes aportaciones metodológicas para el diseño curricular en las IES, se advierte que es necesario revisar, robustecer y en algunos casos modificar dichos requerimientos.

Las causas que hasta el momento se identifican son las siguientes:

En un primer lugar, los requisitos requieren de una revisión, que permita delimitar y proponer lineamientos que rebasen la orientación que en el acuerdo permea, en cuanto a propuestas de formación diseñadas bajo estructuras lineales. Es decir, es necesario modificar los requisitos, de tal forma que los particulares que presenten planes y programas de estudio, que se alejan de un diseño curricular lineal⁵⁷ cuenten con la posibilidad de obtener el acuerdo de RVOE correspondiente.

Si bien en el precepto normativo se plasman algunos detalles que deberán considerar los particulares que presenten planes y programas operados en otras modalidades; se reconoce que es escasa la información que en éste se integra; sin considerar que los requisitos para planes de estudio categorizados, según el *Acuerdo*, en términos de “flexibles” son casi inexistentes.

Una segunda causa, que orilla a la revisión de lo que se presenta en el *Capítulo III*, del mencionado *Acuerdo* es que los requisitos que en éste se establecen, no garantizan que los planes y programas de estudio que presentan los particulares, en efecto, deriven de procesos sistematizados de diseño curricular.

Aunque, hasta el momento, es prerrogativa de las IES seleccionar y adoptar la metodología que mejor convenga a la filosofía institucional, se concluye que es necesario modificar algunos de los lineamientos para aumentar la certeza de que las propuestas de formación, en efecto, son el resultado de procesos en diseño.

Por último, se considera como una tercera causa, aquella que hace necesaria la revisión y mejoramiento de los requerimientos que hasta el momento se presentan ya que, algunos de ellos, no arrojan información suficiente para que los particulares o los encargados de integrar los planes y programas de estudio proporcionen en tiempo y forma la información solicitada por la autoridad competente.

⁵⁷ Información que puede consultarse en el segundo capítulo, en el Cuadro 5, titulado Tipos de planes de estudio.

El análisis que finalmente se presenta en el último capítulo pretende exponer las carencias de los requisitos que se solicitan a los particulares en términos de los planes y programas de estudio que pretenden impartir; requisitos que se identifican en el *Capítulo III Planes y programas de estudio*, el cual forma parte del *Acuerdo 279*.

Capítulo 4 Propuesta para modificar el *Capítulo III Planes y programas de estudio* del Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo superior

Este capítulo constituye un análisis de los requisitos que deben cumplir los planes y programas de estudio que presentan los particulares que pretenden impartir educación de tipo superior en cualquiera de sus niveles.

Como se pormenorizó en el capítulo anterior, los requisitos en la materia se presentan en el *Acuerdo 279*, en específico en el *Capítulo III Planes y programas de estudio*. El análisis que en este trabajo se plantea permite reconocer los alcances y las limitaciones del precepto normativo, en particular a lo que refiere a planes y programas de estudio, para proponer líneas generales o la adición de información con la finalidad de robustecer los requerimientos, que permitan considerar o incluir la gama amplia de opciones y tipologías de planes y programas de estudio propuestas curriculares que existen en educación de tipo superior.

En el entendido que, el avance en el conocimiento y en específico, sobre diseño curricular, exige replantear los requisitos plasmados en dicho precepto normativo. Por una parte, para promover la integración de propuestas innovadoras, y por otra parte para evitar la simulación educativa en las IESP. Simulación que de alguna forma se promueve al solicitar un número significativo de formatos en los que las instituciones asientan información pertinente, pero que en la práctica dicha información dista de lo que documentalmente la autoridad educativa, autoriza.

Este capítulo se estructura en dos apartados; el primero en el que se presentan los alcances del precepto normativo para dar paso al segundo, en el que se pormenorizan las limitaciones, las cuales se identifican a partir del análisis de los conceptos que se consideran *fundamentales* en materia curricular y que se abordaron en los capítulos anteriores. Asimismo, se presenta la propuesta de la información que se sugiere añadir o modificar en el precepto normativo.

4.1. Alcances del Acuerdo 279:

A partir de lo expuesto hasta el momento, se establece que los requisitos mínimos en torno a los planes y programas de estudio que los particulares propongan deben incorporar los siguientes elementos:

I. Objetivos generales del plan de estudios, consistentes en una descripción sintética de los logros o fines que se tratarán de alcanzar, considerando las necesidades detectadas;

II. Perfil del egresado, que contenga los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a ser adquiridas por el estudiante;

III. En su caso, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil mencionados en las dos fracciones que anteceden, y

III. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje.

IV. La denominación del plan de estudios deberá ser congruente con los objetivos y perfil previstos en este artículo, así como con los programas de estudio propuestos. (Acuerdo número 279, 2000)

Asimismo, se señalan otros requisitos en los siguientes términos:

- mínimo de horas bajo la conducción de un académico para la modalidad escolarizada,
- mínimo de créditos académicos, según la opción que se proponga

Para estos requisitos se establecen diferencias que se distinguen en función de la opción educativa (nivel) del plan de estudios, es decir: profesional asociado o TSU, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Cabe señalar que éstos requisitos se suman los propósitos de formación, que de igual forma, claramente se distinguen entre los niveles⁵⁸.

También, como ya se explicó en el capítulo anterior, además de los requerimientos que se establecen a partir del artículo 12 al artículo 17 del citado acuerdo, se incluyen otros elementos que los particulares habrán de considerar en las propuestas curriculares que propongan, los cuales se pormenorizan en los anexos 1, 2 y 3; y que, por su naturaleza, cobran relevancia en términos de aspectos pedagógicos que permiten articular e implementar los planes y programas de estudio.

⁵⁸ **TSU:** estará orientado a desarrollar habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica; **licenciatura:** orientada hacia el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión; **especialidad** enfocada a la formación de individuos capacitados para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión; **maestría** busca la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina; y **doctorado** el propósito es la formación de individuos capacitados para la docencia y la investigación, con dominio de temas particulares de un área. Los egresados son capaces de generar nuevo conocimiento en forma independiente, o bien, aplicarlo en forma original e innovadora (Acuerdo 279, 2000).

Con la finalidad de sintetizar los aspectos que deben integrar los planes y programas de estudio que propongan los particulares, y con base en lo que se establece en el *Acuerdo 279*, a continuación se presenta un listado que resume dichos requisitos. No se considera pertinente incorporar una explicación de los mismos, ya que esta información puede consultarse en el apartado *Capítulo 3* de este trabajo o en los formatos que se incluyen como parte del Anexo:

1. Nombre y nivel del plan de estudios
2. Perfil de ingreso
3. Modalidad
4. Duración del ciclo escolar
5. Objetivos generales del plan de estudios
6. Perfil de egreso
7. Lista de unidades de aprendizaje, tanto obligatorias como aquéllas que adquieren carácter optativo, que integran el plan de estudios
8. Por unidad de aprendizaje
 - a. clave que se empleará para su identificación
 - b. horas de actividad de aprendizaje bajo la conducción docente y de manera independiente
 - c. número de créditos
 - d. tipo de instalación que será requerida para el desarrollo de actividades
9. Por ciclo y por el total de la propuesta curricular total de horas bajo la conducción docente y de manera independiente, así como total de créditos académicos
10. Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios
11. Por unidad de aprendizaje, se requiere un programa de estudio, que incluya:
 - a. Objetivos generales
 - b. temas y subtemas
 - c. actividades de aprendizaje
 - d. criterios de evaluación y acreditación
12. Por unidad de aprendizaje, es necesario proponer recursos bibliográficos que apoyen el abordaje de los contenidos y el desarrollo de las actividades.

A partir de lo anterior, se identifican los alcances del *Capítulo III Planes y programas de estudio* del ya referido acuerdo. Se precisa que algunos tienen relación con las líneas generales que se dieron a conocer en los *Acuerdos de Tepic (1972)*, en tanto que permiten ampliarlas y en otros casos, profundizarlas.

A continuación se presentan los supuestos teóricos que subyacen del precepto normativo con respecto a los principios que sostiene cada una de las metodologías desarrolladas en el capítulo 2 de este trabajo. Posteriormente, se identifican los avances,

en materia de requisitos curriculares que se presentan en el precepto 279, con respecto a las líneas generales señaladas en los *Acuerdos de Tepic*.

- a) Un alcance del *Capítulo III Planes y programas de estudio* es que propone elementos que deben considerarse como *requisitos mínimos indispensables* que cualquier programa académico de tipo superior, debe incorporar: objetivos generales, perfil de egreso, métodos y actividades para lograr el perfil de egreso; y criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para cada unidad de aprendizaje. Estos requisitos se plasman en el artículo 14 y se complementan con los aspectos pedagógicos que se incorporan en los anexos que atañen a los formatos formulados para presentar los planes y programas de estudio ante la autoridad educativa.

En relación con lo que se desarrolló en el *Capítulo 2 Diseño curricular: aportaciones metodológicas para el diseño curricular...*, se reconoce que los requisitos establecidos en dicho artículo guardan similitud con los elementos o etapas que autores como F. Díaz Barriga y colaboradoras (2012) o Guillén Niemeyer (2002) proponen en las metodologías para el diseño curricular en educación superior.

Cabe señalar que, si bien dichos autores plantean metodologías para generar propuestas de formación, es posible reconocer en términos de productos, aquellos elementos que derivan de la consecución de una serie de etapas o procesos.

Por ejemplo, en el caso de la metodología propuesta por F. Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras (2012) se establece como segunda etapa la determinación del perfil profesional, lo que debe realizarse a partir de una serie de subetapas. La concreción de dicha etapa permite generar un producto que se define como el perfil profesional de la propuesta de formación que se diseña. En comparación con lo que se plantea en el precepto normativo, se indica que las propuestas de formación de tipo superior deberán integrar un perfil de egreso.

Asimismo, se observa que la mayoría de los elementos pedagógicos que se incluyen en los Anexos 1, 2 y 3 coinciden con algunos de los subaspectos o subetapas que se presentaron en el Capítulo 2. Ejemplo de ello, son los siguientes requisitos:

Cuadro 23. Requisitos a incorporar en propuestas de formación (Acuerdo 279) y elementos que se derivan de las metodologías de diseño curricular presentadas
Comparación entre el requisito: programas de estudio

| Requisito: Programas de estudio | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|
| | Instrumento normativo | Metodología-autor | |
| | Acuerdo 279 | Metodología F. Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras | Metodología B. Guillén Niemeier |
| Denominación | Anexo 2 Programas de estudio | Etapa 3: Organización y estructuración curricular- elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular- | Elemento 8: Programas de las unidades académicas |
| Elementos o rasgos que se contemplan | a) Datos de identificación (nombre de la unidad de aprendizaje, ciclo, clave) b) Objetivos generales de la unidad de aprendizaje c) Temas y subtemas d) Actividades de aprendizaje e) Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación | a) Datos generales b) Introducción c) Objetivos terminales d) Contenido temático e) Actividades de enseñanza y aprendizaje f) Propuestas para el abordaje de los contenidos g) Métodos y tipos de evaluación h) Bibliografía básica y complementaria i) Recursos necesarios para el desarrollo del programa j) Tiempos estimados | a) Datos de Identificación b) Objetivos o propósitos c) Contenidos d) Experiencias de aprendizaje e) Recursos didácticos f) Evaluación |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

Como se aprecia, tanto en el precepto normativo, como en las dos metodologías uno de los aspectos que cobra relevancia en la articulación de cualquier propuesta de formación es la integración de los programas de estudio, los cuales deben desarrollarse por cada una de las unidades de aprendizaje (asignaturas, módulos, espacios curriculares, entre otras denominaciones) que en su conjunto conforman la totalidad de la propuesta curricular.

Con respecto al *Anexo 2*, y en particular con el requisito programas de estudio, los elementos que son comunes en las tres columnas son los siguientes: datos de identificación del programa de estudios, objetivos o propósitos que se pretenden alcanzar, contenidos temáticos, actividades que permitirán abordar los contenidos y con ello lograr los propósitos, así como los aspectos referentes a la evaluación del aprendizaje para constatar el logro de los objetivos.

Estos elementos permiten concluir que el precepto normativo no se aleja de los requisitos *mínimos indispensables* que en las metodologías en diseño curricular se proponen en términos de los aspectos que se integran en los programas de estudio, Sin embargo, más adelante se evidencian algunas deficiencias al respecto.

Otro requisito que puede contrastarse con respecto a las metodologías en diseño curricular es el siguiente:

Cuadro 24. Requisitos a incorporar en propuestas de formación (Acuerdo 279) y elementos que se derivan de las metodologías de diseño curricular presentadas

Comparación entre el requisito: propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudio

| Requisito: propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios, en el Anexo 1 | | | |
|---|--|--|---|
| | Instrumento normativo | Metodología-autor | |
| | Acuerdo 279 | Metodología F. Díaz Barriga y colaboradoras | Metodología B. Guillén Niemeyer |
| Denominación | Anexo 1 Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios | Etapa 4 Evaluación continua del currículo | Elemento 9 Evaluación curricular |
| Elementos o rasgos que se contemplan | a) Propuesta de la manera cómo se evaluará periódicamente el plan de estudios a fin de determinar oportunamente sus posibles modificaciones o actualizaciones. | a) Diseño de un programa de evaluación interna y externa b) Diseño de un programa de reestructuración curricular basado en los resultados de las evaluaciones anteriores. | a) Evaluación formal b) Evaluación de procesos c) Evaluación de resultados d) Seguimiento de egresados |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279, 2000*.

Este ejemplo, nuevamente evidencia que el precepto normativo plantea requisitos que, en las metodologías en diseño curricular, es pieza fundamental. Tal es el caso para la propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios que los particulares habrán de presentar.

Sin embargo, mientras que en las metodologías se detallan aspectos que deben retomarse para plantear programas robustos de evaluación que consideren diferentes procesos, escenarios, actores y otros insumos de información; en lo que refiere al precepto normativo, únicamente se detalla que será necesario considerar la

periodicidad con la que se implementará la propuesta para evaluar el plan de estudios y concluir en la necesidad de modificar, o en su caso, actualizarlo.

La comparación entre los requisitos que se proponen en el *Capítulo III del Acuerdo* y los productos que subyacen de las metodologías en diseño curricular expuestas en el *Capítulo 2* de este trabajo, permiten concluir que el *Acuerdo 279*, en lo referente a planes y programas de estudio, se plantea de tal forma que garantiza que los particulares incorporen los *elementos mínimos indispensables* que favorecen desarrollar e implementar propuestas de formación, que en el mejor de los casos, subyacen de una metodología curricular.

Siguiendo con los alcances del *Acuerdo 279*, específicamente con lo relacionado al *Capítulo III Planes y programas de estudio*;

- b)** Con respecto a las líneas generales que se presentan en lo que se dio a conocer como *Acuerdos de Tepic (1972)*, el *Capítulo III Planes y programas de estudio* del precepto normativo *279*, proporciona mayor información en lo referente a los requisitos que habrán de integrarse en las propuestas de estudio que presenten los particulares.

Lo antes dicho es evidente, ya que en los *Acuerdos de Tepic* se incluye escasa información con respecto a los requisitos que se consideran pertinentes incluir en las propuestas curriculares de tipo superior.

Por una parte, en los *Acuerdos de Tepic* se propuso implementar un sistema de cursos semestrales en todas las instituciones que aún no lo adoptara, lo cual se promovió a partir de la modificación de los planes y programas de estudio. Esto se revierte en el *Acuerdo 279*, en tanto que se da la opción a las IESP de adoptar el tipo de ciclo que mejor convenga.

Otro aspecto que se define en los *Acuerdos de Tepic* es lo referente al establecimiento de un sistema de créditos, el cual permite contabilizar o puntuar cada unidad de aprendizaje para obtener el número de créditos total de las propuestas de formación.

Esto cobra relevancia con el punto anterior, ya que las líneas generales que se proponen guardan relación con tipos de planes de estudio que se estructuran en ciclos semestrales. Las líneas generales, propuestas en dichos *Acuerdos* permitieron homogeneizar en las IESP el cálculo para la obtención del número de créditos correspondientes al *tipo* de unidad de aprendizaje.

En términos generales en los *Acuerdos de Tepic* se establece que:

- Para las unidades de aprendizaje en las que se requiera estudio adicional por parte del alumno, corresponderán dos créditos por cada hora de clase-semana- semestre.
- Para las unidades de aprendizaje en las que *no* se requiera estudio adicional por parte del alumno, corresponderá un crédito por cada hora de clase-semana- semestre.
- Para el caso de unidades de aprendizaje que impliquen la realización de clínica o prácticas para el aprendizaje de música, artes plásticas y otras que preparen al estudiante para el campo laboral, se contabilizarán globalmente, y según su importancia en el plan de estudios, se determinará el número de créditos que éstas adopten.

Otros criterios que también se establecen en los *Acuerdos de Tepic* con respecto a los créditos académicos son:

La representación de los créditos se deberá realizar con base en 15 semanas efectivas de clase, número que representa la duración mínima de un ciclo semestral. Asimismo, el número de créditos deberá expresarse *siempre* en números enteros y para los casos en los que la duración de los cursos sea menor a la de un semestre, el número de créditos deberá obtenerse proporcionalmente de acuerdo con la duración y número de horas de clase por semana. (*Acuerdos de Tepic*, 1972)

Finalmente, se establece el valor mínimo en créditos de una licenciatura, 300 créditos, así como el máximo: 400. Con respecto al valor en créditos de las propuestas que habiliten técnicos profesionales el mínimo de créditos académicos que se propone es de 150.

En lo que refiere al *Capítulo III Planes y programas de estudio*, del *Acuerdo 279* se detalla el mínimo de créditos que cada una de las opciones educativas habrá de abarcar. Por ejemplo, para el caso de la opción de maestría se establece un mínimo de 75 créditos después de la licenciatura o 30 créditos si se considera como antecedente la opción de especialidad.

A diferencia de la definición que se propone en los *Acuerdos de Tepic*, en el *Acuerdo 279* la orientación que adopta el término “créditos académicos” permite a las instituciones optar por el tipo de ciclo que se adecue a sus necesidades, en tanto que no plantea una restricción en el número de semanas que se deberán de considerar para realizar los cálculos correspondientes.

En primera instancia, lo que se plantea en el *Capítulo III* puede considerarse como un avance al no restringir a las IESP el cálculo de créditos académicos a ciclos de 15

semanas. Sin embargo, respecto a las orientaciones que en el *Acuerdo 279* se proponen al particular para elegir el número de créditos a asignar a cada unidad de aprendizaje, según sus características, la información que se presenta es escasa con respecto a la que se incorpora en los *Acuerdos de Tepic*, esto puede valorarse como una deficiencia del precepto 279.

Es decir, en el *Acuerdo 279* no se incluye suficiente información que permita diferenciar de qué forma debe asignarse la carga crediticia a las unidades de aprendizaje, que se distinguen según sus características (unidades teóricas, como las que se desarrollan a través de seminarios o unidades prácticas, las que se realizan en laboratorios u otros espacios).

Por el contrario, lo que se establece es que por cada hora efectiva de actividad de aprendizaje, bajo la conducción de un académico o de manera independiente, se asignará 0.0625 créditos.

- c) Finalmente, otro avance que se refleja en *Capítulo III Planes y programas de estudio*, con respecto a los *Acuerdos de Tepic*, es la información que se incorpora en la que se promueve a los particulares a presentar propuestas de formación en diferentes modalidades a la escolarizada, es decir: modalidad mixta y no escolarizada.

No obstante, este impulso se originó desde la década de los setenta, dando como resultado los *Acuerdos de Tepic*, puede observarse que en el *Acuerdo 279* nuevamente se promueve que las IESP integren planes y programas de estudio flexibles, en estructuras diferentes a los que siguen diseños lineales.

No obstante que la información que se incorporan en el precepto 279 para caracterizar cada una las modalidades, así como lo que se incluye en torno al término *currículo flexibles*, se considera insuficiente, es oportuno valorar la apertura que se les da a las IESP para presentar propuestas de formación en modalidades distintas a la convencional, es decir: modalidad escolarizada, lo que en muchos casos conlleva a realizar diseños curriculares no lineales.

Este primer apartado permitió observar algunos de los avances que se incorporan en el *Acuerdo 279*. En la siguiente sección se reconocen algunas limitaciones del *Capítulo III Planes y programas de estudio*.

4.2. Limitaciones del Acuerdo 279. Aportaciones y modificaciones:

A partir de ahora se presenta una propuesta que deriva de un análisis crítico de los requisitos que se solicitan en el citado *Acuerdo* en materia de planes y programas de estudio (*Capítulo III Planes y programas de estudio*).

Para la propuesta, se recuperan rasgos que se plantearon en el primero y segundo capítulo de este trabajo; con la finalidad de demostrar la necesidad de robustecer el sentido que se materializa en el precepto normativo, en torno a la palabra “currículo”, que en este trabajo se empató con el término plan y programas de estudio.

No obstante dichos términos se asumen como equivalentes para este trabajo, se reconoce que existen diferencias en las definiciones que proponen autores en la materia; en las que se considera el término currículo en términos más amplios, que el concepto de plan y programas de estudio.

El orden que a continuación se sigue para exponer la información que permite proponer, robustecer o bien modificar los requisitos que se establecen en el precepto normativo, guarda relación con el orden en el que se presenta la información referente a planes y programas de estudio en el citado *Acuerdo 279*, y en particular en el *Capítulo III Planes y programas de estudio* de dicho precepto normativo.

Debido a la naturaleza del instrumento normativo, primeramente se presenta la conceptualización del término plan y programas de estudio. Posteriormente, se continua con el apartado que específicamente refiere a planes y programas de estudio, es decir, el *Capítulo III...* para dar paso a la información que se presenta en los anexos del ya mencionado instrumento normativo.

Cabe señalar, que en las siguientes secciones se incluye, por una parte lo que se presenta en el precepto normativo, y al mismo tiempo, las aportaciones que se realizan; por tal motivo se incorporan subtítulos con el propósito de diferenciar los elementos que se proponen para robustecer el contenido del Acuerdo secretarial, así como la información que de éste se recupera.

4.2.1. Conceptualización de plan y programas de estudio que se presenta en el Acuerdo 279:

Si bien el objeto del *Acuerdo 279* es presentar los requisitos y procedimientos para obtener el RVOE, en éste también se establecen las siguientes nociones en términos de plan y programas de estudio, las cuales se incorporan para su crítica:

Se considera plan de estudios a la referencia sintética, esquematizada y estructurada de las unidades de aprendizaje; en donde se incluye una propuesta de evaluación para mantener su pertinencia y vigencia. Mientras que para los programas de estudio refiere la necesidad de incorporar una descripción *sintetizada* de los contenidos que para cada unidad de aprendizaje se proponen, dicha descripción deberá ser ordenada por secuencia o por áreas relacionadas con los recursos didácticos y bibliográficos indispensables; con los cuales se regulará el proceso de enseñanza – aprendizaje (*Acuerdo 279*).

Propuesta de incorporación:

La información que se presentó en términos del modelo contextual⁵⁹ permite considerar que es necesario plantear que la noción de plan y programas de estudio no debe considerarse como un conjunto de documentos cerrados, acabados y alejados de la realidad social; por el contrario, en éstos deben retomarse las problemáticas que se pretenden solucionar a partir de su implementación, y recordar que dichas cuestiones, mayormente, trascienden el ámbito educativo.

Cabe señalar que en la elaboración de los documentos que articulan un plan y los respectivos programas de estudio, es indispensable reconocer tanto las intenciones que de éstos subyacen como la relación que mantienen con la realidad contextual en la que se circunscriben.

Si bien la concepción de utilidad queda implícita en el instrumento normativo, en tanto que se propone que los planes y programas de estudio que elaboren los particulares, constituyan un instrumento que facilite la práctica docente, debe resaltarse que dichos instrumentos son objeto de adecuaciones según las necesidades en las que se implementen.

Por otra parte, no obstante que, se establecen como requisito en el *Acuerdo 279* la presentación de una propuesta de evaluación periódica del plan de estudios, es pertinente que en ésta se incorporen características tales como apertura y flexibilidad, ya

⁵⁹ Información que puede consultarse en el apartado *Modelos curriculares*, que se integra en el primer capítulo de este trabajo.

que son de suma importancia al considerar el hecho educativo como un hecho social, circunscrito en un contexto cambiante. Por tal motivo, sería deseable que los documentos que se elaboren para sustentar una propuesta de formación adoptaran dichos términos para fomentar el análisis de la práctica y así responder asertivamente a las demandas contextuales que continuamente cambian.

Como puede observarse la concepción de plan de estudios que se refiere en el *Acuerdo 279* únicamente considera lo concerniente a la estructura en la que se sintetizan los nombres de las unidades de aprendizaje curricular que conforman la propuesta de formación. Aunque, más adelante en el precepto normativo, se incluyen otros elementos⁶⁰ que permiten considerar demás requisitos que deben incorporarse en un plan de estudios; la concepción que se presenta en el *Acuerdo*, dista de lo que se expuso conceptualmente en el primer capítulo de este trabajo.

En dicho capítulo se presentó que se asume que el término plan y programas de estudio reúne una serie de intenciones de los sujetos implicados en su elaboración, además, se parte de la noción de que se construye con el fin de anticipar la práctica educativa y que para ello es de suma importancia definir, entre otros elementos, propósitos, seleccionar contenido *pertinente* (apegado a la realidad de los implicados), proponer experiencias de aprendizaje *significativas* y los medios que permitirán constatar el logro de los aprendizajes así como los propósitos inicialmente formulados.

En este sentido, la formulación de una propuesta de formación debe integrar los fundamentos/lineamientos teóricos curriculares que se retoman para su elaboración; destacar los objetivos y/o propósitos que persigue, los fundamentos teóricos en los que se sostiene la práctica educativa que se promueve (procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica que se implementará, etcétera), los rasgos del contexto en el que se insertará la propuesta educativa, las responsabilidades de los actores, entre otros aspectos.

Es así, y como anteriormente se mencionó, que es deseable que los particulares consideraran que los planes y programas de estudio que presentan ante la autoridad educativa, no deben interpretarse como productos acabados; por el contrario, se propone considerarlos como procesos, que derivan de la consecución de una serie de etapas definidas, que exigen reiteradamente de su revisión, actualización y, en su caso, modificación.

Siguiendo con la conceptualización del término plan de estudios que se incorpora en el precepto normativo, puede decirse que en éste no se considera la necesidad de realizar un análisis previo que permita identificar las necesidades contextuales que exigen su

⁶⁰ Por ejemplo: objetivos generales del plan de estudios, perfil de egreso, propuesta de evaluación, entre otros, que se incorporan propiamente en los Anexos que conforman el precepto normativo.

elaboración, y que autores como F. Díaz-Barriga Arceo, Et. al (2012) y Guillén N. (2002) enfatizan en su relevancia para la fundamentación de cualquier propuesta de formación.

Aunque como parte de los requisitos que se presentan para conformar el apartado *plan de estudios*, mismos que se integran en el *Capítulo III* del citado acuerdo, se menciona que los objetivos generales que se propongan habrán de considerar las necesidades detectadas; no se clarifica la importancia de realizar dicho análisis, que *metodológicamente*, antecede al diseño de cualquier propuesta de formación. Cabe señalar que, únicamente, realizando un análisis previo es posible identificar los medios, procedimientos y recursos que serán necesarios movilizar para lograr los fines-propósitos u objetivos que se propongan.

Siguiendo este orden de ideas, sería conveniente fomentar que las IESP consideren la pertinencia de realizar análisis previos de la realidad social (educativa) que favorezcan obtener un diagnóstico *real* de las necesidades que se vivencian en el contexto en el que se pretende implementar la propuesta de formación.

Como se mencionó, la realización de dicha actividad permite obtener información que facilita elaborar pronósticos (inmediatos y futuros) que atiendan las problemáticas detectadas y de esta manera, conformar lo que en material curricular se ha denominado como *fundamentación de la propuesta de formación*.

4.2.2. Capítulo III Planes y programas de estudio y los requisitos que se establecen:

4.2.2.1. Plan de estudios:

Aunque en el *Capítulo III Planes y programas de estudio* se indican los requisitos que habrán de integrarse en las propuestas de formación que presenten los particulares – objetivos generales, perfil del egresado, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil del egresado, y criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje-, se considera que dichos aspectos son *mínimos indispensables* que cualquier plan de estudios debe integrar.

Por tal motivo, a continuación, se desarrollan dos aspectos que, de alguna forma, anteceden a estos requisitos y que su incorporación daría mayor fundamento y congruencia a la propuesta de formación.

Propuesta de incorporación:

Considerando lo que anteriormente se presentó, es que se propone incorporar en los requisitos la integración de investigaciones, estudios, análisis (entre otros términos) que deriven de diagnósticos que detecten las necesidades cercanas y futuras que hacen de la propuesta de formación un medio de solución y con ello fundamentar su diseño o creación.

Es importante transmitir la relevancia que conlleva realizar investigaciones previas, ya que tienen la intención de identificar las necesidades presentes del contexto social y aproximarse a las demandas futuras que el profesionista habrá de resolver.

De esta manera, y retomando las metodologías⁶¹ que se revisaron, se considera pertinente integrar en los requisitos que deben presentar los planes y programas de estudio que propongan los particulares, algunas de las siguientes temáticas o líneas de análisis previas que deben realizarse y que dará fundamentación a la propuesta de formación:

- Detección de las necesidades *sociales*
- Perspectivas y disciplinas que podrán adoptarse para dar solución a las necesidades detectadas
- Contexto histórico y conceptualización actual de la profesión
- Instituciones que ofertan propuestas de formación afines
- Mercado ocupacional en el que se insertará el egresado
- Rubro económico al que beneficiará la propuesta de formación
- Población estudiantil
- Caracterización de los usuarios
- Principios, lineamientos y normativa aplicable al diseño de la propuesta de formación y a la operación propiamente.

Partiendo de este listado, se considera acertado incorporar no sólo el diagnóstico, sino la articulación de los hallazgos obtenidos que permitan dar razón de la fundamentación y justificación de la propuesta de formación.

Siguiendo con lo que se presenta en el precepto normativo en términos de plan de estudios, se valora como fundamental proponer la incorporación de otro requisito que favorece comprender la propuesta de formación que pretende impartir el particular en términos pedagógicos.

⁶¹ *Metodología de diseño curricular para educación superior*- Propuesta Frida Díaz-Barriga Arceo, Ma. De Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas-Drummond, y *Metodología de diseño curricular para educación superior*- Propuesta de Benito Guillén Niemeyer.

Este elemento se presentó en el Capítulo 2 como bases pedagógicas y en el primer capítulo, en el modelo contextual, en términos de fundamentos teóricos en los que se sostiene la práctica educativa que se desarrollará.

El elemento -bases pedagógicas⁶²- se articula por los subelementos modelo educativo, estrategias didácticas y los recursos e infraestructura académica, los cuales son necesarios para dar viabilidad la propuesta de formación.

Traducir este elemento en términos de requisito a incorporar en los planes y programas que presentan las IESP, aseguraría, por una parte, contar con información suficiente que permita comprender *integralmente* la propuesta de formación⁶³ en términos pedagógicos, pero también recibir información que posibilite entender cómo se implementará el plan de estudios.

Es pertinente señalar, que, si bien dichos subelementos se consideran imprescindibles en cualquier propuesta de formación, finalmente los particulares pueden considerar otros, además de los enlistados, que permitan exponer congruentemente las bases pedagógicas o fundamentos teóricos en los que se sustenta la propuesta curricular y propiamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán.

Como se expuso en el segundo capítulo, el modelo educativo se integra por la perspectiva que asume la institución en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que intervienen diferentes actores como lo son: docentes, estudiantes, autoridades educativas, entre otros; así como por el ideario institucional, el que debe plantearse de manera congruente con la perspectiva que asume la institución en torno al proceso educativo, con los compromisos que contrae con los sujetos que se beneficiarán de la propuesta curricular y con el contexto en el que ésta se inserta.

Asimismo, como se detalló, un aspecto más que se integra en el modelo educativo son los propósitos que persigue alcanzar la institución a través de la implementación del plan de estudios, que deben ser congruentes con los aspectos antes descritos y con el elemento fundamentación de la propuesta de formación.

En el mejor de los escenarios, el modelo educativo en el que se sustenta una propuesta de formación permite al lector comprender la perspectiva que la institución asume en torno al proceso educativo, en la que se caracterizan los procesos (de enseñanza, aprendizaje y otros) y se delimitan los roles o funciones de los actores que intervienen en dichos procesos.

⁶² Según la metodología *Diseño curricular para educación superior* elaborada por Guillén Niemeyer (2002).

⁶³ Siempre y cuando la información que se incorpore se presente de manera coherente y dé cuenta de la forma en la que se integran los subelementos aquí presentados y los rasgos que se incluyen en los programas de estudio de cada unidad de aprendizaje.

Otro subelemento que conforma las bases pedagógicas es lo que se presentó como estrategias didácticas; las cuales permiten dar continuidad a lo que asume la institución en el modelo educativo, en tanto que favorece proponer lineamientos o procedimientos que orientan el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como seleccionar y/o planificar los escenarios o contextos idóneos para promover experiencias educativas *significativas*⁶⁴ acordes con el modelo educativo.

Asimismo en este mismo apartado, es conveniente que el particular detalle la concepción que asumirá en torno a los procesos de evaluación que ejecutará para constatar el logro de los aprendizajes, los propósitos del plan de estudios así como el perfil del egresado.

Es pertinente especificar, que, aunque en el precepto normativo se considera un requisito en términos de “*métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil del egresado*”, éste no puntualiza qué es lo que se espera que el particular proporcione, o si es que este elemento se verificará posteriormente en los programas de estudio de las unidades de aprendizaje, en lo que corresponde a las actividades que deben proponerse, tanto bajo la conducción docente como las que desarrolla el estudiante de manera independiente.

Por lo anterior, se considera que es conveniente incorporar la información relacionada con las estrategias didácticas en lo que corresponde a las bases pedagógicas.

Como también se enlistó, un elemento más que conforman las bases pedagógicas son los recursos e infraestructura académica necesaria para implementar el plan de estudios. No obstante, en el citado *Acuerdo* se incluye un formato en el que las IESP describen las características del inmueble en el que se implementará la propuesta de formación, **el subelemento que se propone**- recursos (humanos) e infraestructura académica- al incorporarse en las bases pedagógicas permite explicitar los recursos y espacios necesarios para lograr los propósitos del plan, que siguiendo con la lógica hasta aquí expuesta, han de ser congruentes con los demás subelementos que conforman las bases pedagógicas.

Un aspecto que cobra relevancia en los recursos e infraestructura necesaria para implementar la propuesta de formación, es la información que el particular proporcione en términos de los recursos *tecnológicos, entornos virtuales de aprendizaje* y de otra

⁶⁴ Se clarifica, una vez más, que el modelo que se asume para concluir en la necesidad de robustecer el término -plan y programas de estudio- que se plasma en el *Acuerdo 279*, es el modelo contextual (Para mayor referencia consultar el primer capítulo de este trabajo). En dicho modelo, se considera que el estudiante es capaz de recrear situaciones de aprendizaje lo que lo posibilita a *aprender a aprender*. Siguiendo estas líneas se reconoce que esto es posible siempre y cuando se ofrezcan experiencias de aprendizaje dotadas de sentido y contextualizadas a los estudiantes; es decir, situaciones que les sean significativas y que les permitan movilizar recursos cognitivos y otros esquemas para adquirir nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, destrezas (entre otros términos), que se prevén lograr en la propuesta de formación.

índole, que se utilizarán para implementar planes y programas de estudio que se impartan en modalidades distintas a la escolarizada, es decir: mixta y no escolarizada.

No por ello debe interpretarse que en planes de estudio en modalidad educativa escolarizada no puedan emplearse recursos tecnológicos para promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); sino que es necesario reconocer que, debido al gran avance e innovación existente en materia de diferentes herramientas tecnológicas que posibilitan apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible impartir propuestas de formación completamente *en línea o virtual*.

En este sentido, al igual que una propuesta de formación que se imparta en modalidad escolarizada, el particular habrá de detallar los recursos e infraestructura, en este caso tecnológica o digital requerida para operar planes y programas de estudio en otras modalidades; que en conjunto con la información anteriormente presentada en términos de la concepción que asume la institución en torno a los procesos y actores que intervienen en el hecho educativo, habrá de clarificar de qué forma se conciben a los docentes, los estudiantes y los contextos requeridos para desarrollar diferentes procesos.

En este apartado –bases pedagógicas– es conveniente desarrollar un elemento, que si bien en el citado *Acuerdo 279* se menciona en varios rubros de los *Anexos 1 y 2*⁶⁵, se considera que la información que se incluye al respecto es escasa; lo cual dificulta a los particulares obtener una idea clara de lo que se espera que proporcionen o presenten ante la autoridad educativa en términos de planes y programas de estudio, cuando se opta por un “*currículum flexible*”⁶⁶.

Si bien, como antes se explicó, uno de las grandes ventajas del *Acuerdo 279* y en particular del *Capítulo III Planes y programas de estudio* es considerar las diferentes modalidades en los que la educación de tipo superior puede ser impartida; es preciso reconocer que en algunos casos las modalidades, distintas a la escolarizada e incluso ésta, requieren de otro tipo de diseño curricular que se aleja de lo convencionalmente conocido como planes de estudio lineales, los cuales se articulan en asignaturas y siguen un secuencia preestablecida.

El hecho de que un particular opte por presentar una propuesta de formación en términos de un *currículum flexible* exige justificar la elección de articular el plan de estudios en dichos términos, y también tendría que ser exigible para un particular que opte en presentar una propuesta de formación estructurada en términos convencionales.

⁶⁵ Anexo 1, el que refiere a la integración del plan de estudios; anexo 2, el que se propone para la presentación de los programas de estudio por cada una de las unidades de aprendizaje o asignaturas que conforman la totalidad del plan de estudios.

⁶⁶ Término que se emplea en el precepto normativo.

Además, es necesario proporcionar información respecto a *algunos* de los siguientes rasgos que comúnmente caracterizan a las propuestas de formación que se estructuran siguiendo un diseño curricular flexible. Cabe señalar que, en materia de estructuras curriculares flexibles aún no existe legislación exclusiva al respecto, que regule los procedimientos administrativos que deben realizarse al interior de las instituciones.

- La forma en la que se rompen las estructuras de tiempo y espacio; es decir, se fomenta la no seriación, ni los límites de tiempo; sino la acumulación de créditos. En cuanto a la ruptura de espacio, se promueve el uso de otros diferentes al convencional para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La manera en que se proponen modelos integrados, en lugar de modelos que se rigen por la organización disciplinar.
- La importancia que se le da al aprendizaje integral en tanto que se impulsa el contacto con otros sectores de la sociedad.
- El trabajo que se desarrolla para reconocer diferentes sistemas de créditos y con ello promover los trámites de transferencia, equiparación y equivalencia de unidades de aprendizaje, en tanto que se promueve la movilidad estudiantil.
- El trabajo que se realiza para impulsar una visión interdisciplinar en la formación del estudiante, quien puede optar por cursar unidades de aprendizaje no sólo en la institución en la que está inscrito de origen, sino revalidar sus estudios y acumular créditos en otras IESP.
- Los mecanismos que se emplean para fortalecer la autonomía de los estudiantes para elegir unidades de aprendizaje que mejor convengan a sus intereses y a los créditos que deben cubrir (según la opción educativa); sin que esto implique un plan desordenado; por el contrario, se considera, y con respecto a estas líneas:

[...]una estructura previa que cuente con todas las posibilidades de estudio y especialización vinculadas al plan de formación; se trata de una apertura controlada que pueda generar diversos perfiles de egreso para las diversas ramas profesionales que se vayan a formar. (Escalona Ríos, 2008)

- La forma en la que se fomenta la no horizontalidad del plan de estudios, en tanto que un estudiante puede no seguir una secuencia preestablecida; pero la institución se asegura de contar con un determinado porcentaje o proporción de unidades de aprendizaje, cuyo carácter es obligatorio y de contar con áreas o bloques de formación que el estudiante elige según sus intereses.

Estos grandes rasgos, más adelante se irán incorporando según los requisitos que se solicitan a los particulares en términos de planes y programas de estudio.

No obstante, se consideró conveniente incluirlo en este nuevo elemento –bases pedagógicas- ya que como se detalló, se le requisita al particular explicar, tanto la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la participación y caracterización de los actores que en éstos intervienen, así como la forma en la que se implementará el plan de estudios, considerando los rasgos característicos de un *currículum flexible*.

4.2.2.1. Requisitos a incorporar en los planes y programas de estudio (texto del Acuerdo 279):

Siguiendo el orden en el que se presentan los requisitos en el *Acuerdo secretarial*, que deben cumplir los planes y programas que propongan los particulares, se realizan algunas propuestas al respecto:

I. Objetivos generales del plan de estudios, consistentes en una descripción sintética de los logros o fines que se tratarán de alcanzar, considerando las necesidades detectadas;

II. Perfil del egresado, que contenga los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a ser adquiridas por el estudiante;

III. En su caso, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil mencionados en las dos fracciones que anteceden, y

IV. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje.

(V.)⁶⁷ Denominación del plan de estudios congruente con los objetivos y perfil previstos en los numerales anteriores, así como con los programas de estudio propuestos. (Acuerdo 279, artículo 12º)

Con respecto a los objetivos generales del plan de estudios, el perfil del egresado, y la denominación del plan de estudios, se considera que la información que se presenta al particular es suficiente para que éste incluya los elementos que se requieren integrar en el aparatado correspondiente. No obstante, se realizan dos acotaciones con respecto a los objetivos generales y el perfil del egresado:

Propuesta de incorporación:

La primera, que tiene que ver con la *importancia* de detectar las necesidades que orientarán la descripción de los logros o fines que se buscan alcanzar con la impartición del plan y los programas de estudio (información que ya se desarrolló en lo correspondiente a la fundamentación del plan de estudios); así como la importancia de reflejar en los objetivos generales del plan de estudios las características que distinguen

⁶⁷ En el precepto normativo no se incluye como un numeral como tal, sino como texto.

las diferentes opciones educativas (TSU, licenciatura o posgrado) que se propone implementar.

La segunda, tiene que ver con la construcción del perfil del egresado, que aunque en el precepto normativo se establece que el perfil tendrá que considerar los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas (rasgos) que serán adquiridas por el estudiante, es importante resaltar que debido a la metodología que la IESP adopte para el diseño de la propuesta de formación, las diferentes opciones educativas y los diversos campos específicos de formación académica; en algunas ocasiones los perfiles de egreso que se propongan podrían incorporar otros elementos o incluso la integración de dichos rasgos que den cuenta de las *competencias* que desarrollará el estudiante al término de su formación en los diferentes ámbitos en los que podrá ejercer.

En los casos particulares en los que se opte por planes y programas de estudio flexibles, se habrán de considerar perfiles profesionales alternos que respondan a las distintas salidas terminales u opciones que sigan los estudiantes, según sus intereses y la elección de las unidades de aprendizaje que cursen.

Sin embargo, es conveniente aclarar que, independientemente de los términos en los que se presente el perfil del egresado, el particular habrá de asegurar su coherencia con respecto a la fundamentación del plan de estudios, las bases pedagógicas y los demás elementos que integran la totalidad del plan y los programas de estudio de las unidades de aprendizaje; habrá de ser pertinente con respecto a las demandas externas que se exigen de la profesión en cuestión, y habrá de asegurar su viabilidad en cuanto a su operación y logro.

Por otra parte, con respecto a los requisitos: métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil mencionado, así como los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje; como anteriormente se clarificó, se propone la incorporación del requisito bases pedagógicas en el que se destine un espacio para que el particular presente, tanto la postura teórica como las orientaciones que permitirán fundamentar y diseñar estrategias didácticas que posibiliten el logro de los propósitos del plan de estudios, incluido el perfil del egresado.

Sin embargo, con relación a los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje, se concluye que es favorable presentar información enfocada en este rubro en las bases pedagógicas, es decir exponer la postura que asume la IESP en torno a la evaluación de los aprendizajes, postura que ha de ser consistente con lo que se incorpora en los programas de estudio que integran la propuesta curricular.

(Este requisito se abordará más adelante cuando se presenten lo específico a los programas de estudio de las unidades de aprendizaje).

Para dar continuidad a la presentación de los requisitos, la crítica que sobre estos se realiza y las líneas generales que se plantean para robustecer, modificar o bien proponer otras precisiones; se concluye que es pertinente identificar en los Anexos 1, 2 y 3 aquellos aspectos de índole curricular que los particulares deben considerar para integrar las propuestas de formación. Por ello a continuación se desarrollan los elementos que conforman el apartado plan de estudios y que se detallan en el Anexo 1⁶⁸:

4.2.2.2. Anexo 1 Plan de estudios

Cuadro 25. Requisitos-Antecedentes académicos de ingreso

| Antecedentes académicos de ingreso | |
|---|---|
| Texto que se incluye en el Anexo 1 | Información que se propone para su incorporación |
| Antecedentes o requisitos académicos que el alumno debe cumplir para tener acceso al plan de estudios. Si es necesario explicar con detalle este apartado, debido a que se requiera del aspirante el dominio de habilidades o conocimientos específicos, tales como el manejo de determinados aparatos o instrumentos, debe anexarse la información pertinente al caso. | Además de lo descrito, se sugiere incorporar información sobre otros requisitos que los aspirantes deben cubrir, por ejemplo, acreditar cursos propedéuticos que aseguren que los estudiantes que ingresen a la propuesta de formación cuenten con bases similares en cuestiones de conocimientos, habilidades y/o destrezas. |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279, 2000*.

⁶⁸ Para conocer todos los aspectos que se incluyen como parte del Anexo 1 del *Acuerdo 279* se sugiere consultar el Anexo de este trabajo.

Cuadro 26. Requisitos-Modalidad

| Modalidad | |
|--|--|
| Texto que se incluye en el Anexo 1 | Información que se propone para su incorporación |
| Especificar si el plan de estudios se impartirá en la modalidad escolar, en la no escolarizada o en la mixta, tomando en consideración el número de horas de actividades de aprendizaje que tenga el plan de estudios, bajo la conducción de un docente. | Además de lo descrito es importante justificar en las bases pedagógicas, el porqué de la selección de la modalidad en la que se operará el plan de estudios; para asegurar que se realicen actividades tanto bajo la conducción docente como actividades independientes (posteriormente este término se modificará por actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje) acordes con la modalidad seleccionada. Además, la información que se proporcione en torno a la selección de la modalidad educativa en la que se operará el plan de estudios, habrá de considerar el mínimo de horas ⁶⁹ , que por opción educativa se establecen. |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279, 2000*.

Cuadro 27. Requisitos-Duración del ciclo

| Duración del ciclo | |
|---|---|
| Texto que se incluye en el Anexo 1 | Información que se propone para su incorporación |
| Señalar la duración del ciclo especificando las semanas efectivas de clase. | Adicionar información que permita al particular conocer los tipos de ciclos en los que comúnmente se operan las propuestas de formación, así como el número de semanas efectivas que comprende cada uno. Ciclos anuales (18 a 20 semanas), Ciclos semestrales (18 a 16 semanas) Ciclos cuatrimestrales (15 a 14 semanas) Ciclos trimestrales (12 semanas) |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279, 2000*.

⁶⁹ Mínimo número de horas bajo la conducción de un académico, **en modalidad escolarizada**: TSU 1440 horas, licenciatura 2400 horas, especialidad 180 horas, maestría 300 horas, y doctorado 600 horas. Planes de estudio en **modalidad mixta** serán aquellos en los que se especifique un menor número de horas a las que se detallaron anteriormente. Un plan de estudios en **modalidad no escolarizada**, se dirige a estudiantes que adquieren una formación sin la necesidad de asistir al campo institucional.

La información referente a los objetivos generales del plan de estudios y el perfil del egresado ya fue desarrollada en el apartado 4.2.2.1. Requisitos a incorporar en los planes y programas de estudio (texto del Acuerdo secretarial).

Continuando con los requisitos que se incorporan en el *Anexo 1*, el siguiente es la lista de asignaturas o unidades de aprendizaje con las características que a cada una le corresponden, por ejemplo: carácter (obligatorio u optativo), número de horas bajo la conducción docente e independientes, número de créditos, tipo de instalación requerida para su operación, clave de identificación, misma que asigna la institución a cada unidad de aprendizaje, entre otras particularidades.

Sin embargo, considerando las dos metodologías en materia curricular que se expusieron en el segundo capítulo de este trabajo, se concluye que es necesario solicitar a los particulares incorporar mayor información referente a la estructura y organización curricular.

Propuesta de incorporación:

A continuación, se propone información al respecto, que el particular tendría que considerar para robustecer lo que refiere a la estructura y organización curricular del plan de estudios; que en el *Acuerdo 279* se reduce al listado de asignaturas o unidades de aprendizaje que conforman el plan, detallándolas por ciclo lectivo e incorporando sus características.

En este sentido, es preciso que el particular detalle el tipo de estructura del plan de estudios⁷⁰ que adoptará para implementar la propuesta de formación. Lo anterior tiene relación con el tipo de ciclo seleccionado, así como con la modalidad en la que se operará la propuesta, elementos que denotan la organización del plan de estudios.

Otro elemento que concierne a la estructura y organización curricular y que debe ser congruente con el tipo de estructura del plan de estudios que se selecciona; es el término que se adoptará para nombrar las unidades de aprendizaje⁷¹ que componen la propuesta de formación. Es decir, la terminología empleada no será la misma para un plan de estudios lineal, en el que la organización de las unidades está determinada por asignaturas; que, de un plan de estudios de estructura mixta, en el que convergen términos como asignaturas y módulos, u otros que el particular opte por emplear.

Un aspecto fundamental en el rubro estructura y organización curricular, y que trasciende la elección de determinado tipo de estructura del plan de estudios, es la explicación de la secuenciación de los contenidos, que se concreta en la organización de

⁷⁰ Como se desarrolló en el capítulo 2 de este trabajo, se diferencian entre sus características los planes de estudio que se consideran lineales, modulares, mixtos y flexibles.

⁷¹ Denominación genérica.

las unidades de aprendizaje, en la que es posible observar la congruencia e integración de la totalidad del plan.

Es así que, se propone que el particular incorpore información referente a la forma en la que se organizan los contenidos que se abordarán en el plan de estudios, la forma en que se agrupan y ordenan para dar lógica a la secuencia en la que se establecen las unidades de aprendizaje.

En este mismo rubro, también se propone que se detalle el tipo de instalación requerida para implementar cada unidad de aprendizaje. Si bien en el *Anexo 1* del citado acuerdo se exige identificar, según las características de las unidades de aprendizaje, los siguientes tipos de instalaciones: aulas, laboratorios, talleres u otros; se observa que es necesario clarificar qué se interpretará por “otro” tipo de instalación o contextos educativos en los que se podrán desarrollar diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

Especialmente, esta información cobra relevancia en propuestas de formación que se desarrollan en otras modalidades, en las que no se emplean espacios convencionales, tales como aulas o laboratorios para desarrollar los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se identifica que en el requisito que refiere al listado de asignaturas (que como se indicó, se incluye en el *Anexo 1*) la información que se propone al particular en torno al término *currículum flexible* es escasa, lo que de nueva cuenta, no permite clarificar qué se espera que el particular presente en caso de que opte por un plan de estudios caracterizado por su flexibilidad.

En este sentido, se presentan algunos rasgos que se relacionan con la estructura y organización curricular, así como en la denominación y ordenamiento de las unidades de aprendizaje que caracterizan propuestas de formación flexibles.

El listado de los siguientes rasgos se construye a partir de la información que se recupera de los textos: *Flexibilidad curricular: un elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica* (2008); *Flexibilidad curricular algunas estrategias de implementación* (1996); *Propuesta para un modelo curricular flexible* (s/f); *Impacto de la flexibilidad curricular en la trayectoria escolar de alumnos de la facultad de educación de la UADY* (s/f):

- La organización de las unidades de aprendizaje se refleja en etapas o bloques.
- Se presenta un número de unidades de aprendizaje que se caracterizan por constituir la formación (1) básica, (2) disciplinaria o profesional y (3) terminal o complementaria.
- También pueden identificarse unidades de aprendizaje que corresponden a áreas de pre-especialización en los últimos ciclos de formación y que responden a las demandas contextuales.
- Las unidades de aprendizaje se organizan en estructuras fijas y flexibles; las primeras generalmente corresponden a las unidades de aprendizaje básicas y que comprenden los contenidos fundamentales de la opción educativa; las segundas, constituyen las opciones terminales que cada estudiante *selecciona*, según sus intereses, lo que permite generar perfiles de egresados diferenciados.
- El carácter que adoptan las unidades de aprendizaje en planes de estudio flexibles son: obligatorio, optativo y libre. Las diferencias entre las últimas dos son que mientras que las unidades de aprendizaje optativas complementan la formación del estudiante y apoyan directamente la formación obligatoria, las unidades de aprendizaje libres son a elección de los estudiantes y no necesariamente complementan las unidades de carácter obligatorio, pero sí contribuyen a acumular el número de créditos exigible por opción educativa.

Un último requisito que se sugiere incorporar en lo que refiere a la organización y estructura curricular del plan de estudios, es la representación gráfica de las unidades de aprendizaje, en lo que comúnmente se ha denominado mapa o malla curricular.

En esta representación se plasma información referente al número de ciclos, número de unidades de aprendizaje comprendidas en cada uno, organización de las unidades por áreas o por trayectos, así como información específica de cada unidad; por ejemplo: carga crediticia, número de horas que le son asignadas, carácter (obligatorio u optativo), etcétera.

Este último elemento (mapa o malla curricular) no pretende sustituir el formato que se incluye en el *Anexo 1* y que permite sintetizar la información referente al número de ciclos⁷², nombre de las unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios, así como otros elementos que favorecen determinar la pertinencia entre la opción educativa seleccionada⁷³, modalidad, duración del ciclo en semanas lectivas y lo que se estipula por

⁷² En planes de estudio flexibles, si bien hasta el momento en el precepto normativo (*Anexo 1*) este elemento se solicita al particular omitirlo; se destaca que en las secciones que se proponen incorporar (estructura y organización curricular) el particular tendrá la obligación de detallar de qué forma se operará el plan de estudios, de qué forma los estudiantes cursan las unidades de aprendizaje curricular que pueden no estar asociadas a cierto número de ciclos, pero sí a su obligatoriedad y secuenciación.

⁷³ TSU, licenciatura, especialidad, maestría o doctorado.

acuerdo secretarial, es decir: mínimo de horas en la modalidad escolarizada de actividad de aprendizaje bajo la conducción de un académico; así como el mínimo número de créditos para las distintas opciones educativas⁷⁴.

Por último, con respecto al requisito que se incorpora como parte del *Anexo 1*: - propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios-, se sugiere solicitar al particular incluir mayor información al respecto, en este sentido se indica:

Cuadro 28. Requisitos-Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios

| Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios | |
|---|--|
| Texto que se incluye en el Anexo 1 | Información que se propone para su incorporación |
| Detallar una propuesta de la manera cómo se evaluará periódicamente el plan de estudios, a fin de determinar oportunamente sus posibles modificaciones o actualizaciones. | Adicionar información que oriente al particular en la elaboración de la propuesta de evaluación, en la <i>que al menos</i> se considere la evaluación interna y externa del plan de estudios. En donde se valore internamente la consistencia que existe entre los elementos que integran la propuesta de formación (objetivos o propósitos de formación, perfil del egresado, unidades de aprendizaje, entre otros) y el logro del perfil del egresado; y por otra parte, la valoración externa, que permita conocer el impacto que tiene la propuesta de formación una vez que el estudiante egresa y es capaz de dar solución a las problemáticas que se le presenten. |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

Siguiendo el orden en el que se presentan los requisitos hasta el momento señalados en el precepto normativo, se continua con lo que se establece en el *Anexo 2*, que atañe a la información requerida para los programas de estudio que integran la totalidad del plan. Es necesario esclarecer que es requisito presentar por cada unidad de aprendizaje que se propone en la propuesta de formación un documento al que se ha denominado: programa de estudios.

⁷⁴ Esta información puede consultarse en el Capítulo 3 de este trabajo.

4.2.2.3. Programas de estudio:

Sin embargo, antes de continuar con los requisitos señalados en el citado anexo, es conveniente, una vez más, presentar la definición que en el *Acuerdo 279* se establece para programas de estudios:

[...] es la descripción sintetizada de los contenidos de las asignaturas o unidades de aprendizaje, ordenadas por secuencias o por áreas relacionadas con los recursos didácticos y bibliográficos indispensables, con los cuales se regulará el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Acuerdo número 279, 2000)

Lo anterior se presenta debido a que en los requisitos que se asientan en el *Anexo 2* se omite solicitar al particular que aporte información sobre los recursos didácticos que se emplearán para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, aunque se señala que los contenidos deberán presentarse de manera ordenada y por secuencias o por áreas relacionadas, se infiere que dicha información corresponde al apartado que anteriormente se propuso en términos de la organización y estructura curricular, y que lo referente a los contenidos tiene que ver con la secuencia y orden que debe reflejarse al interior de cada programa de estudios.

4.2.2.4. Anexo 2 Programas de estudio

Referente a las siguientes características no se proponen modificaciones al resultar en información necesaria para identificar y comprender cada uno de los programas de estudio:

- Nombre de la asignatura o unidad de aprendizaje, que corresponde con la información asentada en las primeras secciones: estructura y organización curricular, mapa o malla curricular y listado de unidades de aprendizaje.
- Clave de la asignatura (información que la institución establece para identificar la unidad de aprendizaje y que al igual que el nombre de la unidad de aprendizaje, es consiste con los elementos anteriormente descritos).

No obstante, para los siguientes requisitos que se establecen en el *Anexo 2* y que constituyen elementos que se integran en los programas de estudio, se propone información adicional que permite complementar lo que hasta el momento se presenta en dicho anexo:

Cuadro 29. Requisitos-Ciclo

| Ciclo | |
|---|--|
| Texto que se incluye en el Anexo 2 | Información que se propone para su incorporación |
| Anotar el ciclo que corresponda a la asignatura, conforme al plan de estudios. Cuando se trate de planes de estudio con currículo flexible se deberá omitir el llenado de este espacio. | <p>Según la información que se expuso en páginas previas en torno a las características que constituyen planes y programas de estudio flexibles, específicamente que se presentó en la sección estructura y organización curricular, no es pertinente que el particular omita información referente al ciclo al que corresponde cada unidad de aprendizaje.</p> <p>En este sentido, es necesario que, en dicho rubro para el caso de planes de estudio flexibles, en el rubro <i>ciclo</i> se especifique si la unidad corresponde a la formación básica, disciplinaria o profesional, y terminal o complementaria (o denominación que asigne a los bloques que organizan las unidades de aprendizaje). Así como a la estructura a la que cada una pertenece: fija o flexible. Es conveniente que un primer lugar se presenten todas los programas de estudio de unidades de aprendizaje que corresponden a la estructura fija y que varían según el tipo de formación; para posteriormente presentar los programas de estudio de las unidades de aprendizaje que corresponden a la estructura flexible.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

Cuadro 30. Requisitos-Objetivo(s) general(es) de la asignatura

| Objetivo(s) general(es) de la asignatura | |
|---|---|
| Texto que se incluye en el Anexo 2 | Información que se propone para su incorporación |
| Se consignará(n) el(los) objetivo(s) general(es) de la asignatura o unidad de aprendizaje, el(los) cual(es) deberá(n) enunciar el o los aprendizajes que habrán de alcanzar los alumnos al finalizar el plan de estudios. | <p>Es pertinente que se incluyan objetivos generales que reflejen los aprendizajes que el estudiante habrá de lograr <i>al concluir la unidad de aprendizaje</i>. Es necesario considerar en otros términos los objetivos generales que el particular puede presentar, es decir: ampliar dicho término a propósitos o bien a las competencias que se promoverán en cada unidad de aprendizaje.</p> <p>Además, es conveniente, que, independientemente de la terminología que opte por utilizar el particular para reflejar los aprendizajes que logrará el estudiante, se clarifiquen los fines o se resuelva el <i>para qué</i> de dichos aprendizajes en contribución al logro del objetivo general del plan de estudios.</p> <p>En este rubro, es necesario destacar que la terminología que emplee el particular para enunciar los aprendizajes que en cada unidad se promoverán, deberá ser consistente con la información que se asentó en las bases pedagógicas.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

Cuadro 31. Requisitos-Temas y subtemas

| Temas y subtemas | |
|---|--|
| Texto que se incluye en el Anexo 2 | Información que se propone para su incorporación |
| Enunciar el contenido de la asignatura, organizado en temas y subtemas. Este deberá ser coherente con la denominación de la asignatura, presentar orden y secuencia lógicos. El número de horas que corresponda deberá ser congruente con los contenidos y la complejidad de los temas presentados. | Es necesario reconocer que si bien se solicita al particular que presente los contenidos organizados en temas y subtemas y que esto permite asegurar, de cierta manera, orden y secuencia respecto a los <i>saberes disciplinarios</i> que aprehenderá el estudiante en cada unidad de aprendizaje; es importante considerar terminologías diversas para describir otro tipo de contenidos que, de igual forma, se promoverán en cada unidad de aprendizaje. Es decir, el particular podrá presentar además de los aprendizajes conceptuales, aquellos que se relacionan con la adquisición de habilidades, actitudes y destrezas. No obstante, es necesario que los contenidos, independientemente de la terminología que se emplee para nombrarlos, sea congruente con la postura que se asume en las bases pedagógicas. |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

Los siguientes dos requisitos a incorporar en los programas de estudio son: actividades de aprendizaje y criterios y procedimientos de evaluación y acreditación; al respecto se hace la siguiente propuesta.

Como se señaló anteriormente, en el acuerdo secretarial se establece que los planes y programas de estudio que proponga el particular habrán de considerar *métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil del egresado*; sin embargo como se indicó, lo que se presenta en el precepto normativo no permite conocer de qué forma se verificará la incorporación de dicha información, es decir; si lo anterior debe integrarse como aspecto del plan de estudios o si se constatará en lo que corresponde a las actividades de aprendizaje⁷⁵, que propiamente se propongan en cada uno de los programas de estudio.

Caso similar sucede con el requerimiento *criterios y procedimientos de evaluación y acreditación*, que, a diferencia del anterior, se hace énfasis que su incorporación se constatará en cada una de las asignaturas o unidades de aprendizaje.

Por ello, en páginas anteriores, se propuso incluir en lo que corresponde al plan de estudios el elemento bases pedagógicas, en el que el particular tendrá que incorporar información referente a los lineamientos o procedimientos que se seguirán para diseñar estrategias didácticas, mismas que se constatarán en los programas de estudio, de cada

⁷⁵ Denominación que se otorga en el *Anexo 2* a las actividades de aprendizaje que se desarrollarán bajo la conducción docente y de manera independiente.

unidad de aprendizaje, en términos de actividades de enseñanza y aprendizaje⁷⁶; asimismo, se indicó que en el rubro bases pedagógicas, el particular habrá de asentar la concepción que asume en términos de la evaluación del aprendizaje; información que se contrastará en los programas de estudio en términos de los criterios y procedimientos de evaluación que para cada caso proponga.

En este sentido, es la información que se adiciona en los siguientes dos cuadros:

Cuadro 32. Requisitos-Actividades de aprendizaje

| Actividades de aprendizaje | |
|---|---|
| Texto que se incluye en el Anexo 2 | Información que se propone para su incorporación |
| <p>Describir las actividades de aprendizaje que se realizarán bajo la conducción de un docente, así como aquellas actividades de aprendizaje que el estudiante realizará de manera independiente. Dichas actividades deberán ser acordes con la naturaleza de cada asignatura y con la modalidad educativa en que se imparta.</p> | <p>Se sugiere separar el requisito -actividades de aprendizaje -por: actividades de enseñanza y aprendizaje; en el entendido, que, las primeras requieren de la participación y del involucramiento de los estudiantes, y claramente tienen dos propósitos, por una parte, la enseñanza en sí, y por otra parte que el estudiante aprenda, desarrolle habilidades o movilice conocimientos, promueva actitudes, por ello comúnmente se han denominado actividades de aprendizaje <i>bajo la conducción de un académico</i>, pero no se ha enfatizado en la importancia que éstas tienen al ser actividades que promueven en los estudiantes la movilización y construcción de aprendizajes.</p> <p>En lo que refiere a las actividades que realiza el estudiante de manera independiente, es conveniente mantener la información que se le solicita al particular en términos de dichas actividades. Asimismo, es prudente mantener la información en la que se resalta que dichas actividades (tanto las de enseñanza como las de aprendizaje) habrán de ser acordes con la naturaleza de cada unidad de aprendizaje y con la modalidad en la que se opere el plan de estudios, enfatizando la congruencia que debe manifestarse entre lo que se planteó en las bases pedagógicas y lo que en los programas de estudio se propone.</p> <p>Un aspecto que trasciende a la información hasta aquí presentada es la relación que pueda considerarse entre diferentes unidades de aprendizaje, en este sentido, las actividades que se propongan, de igual forma habrán de reflejar la interdisciplinariedad o bien la transversalidad entre las mismas.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

⁷⁶ Se propone modificar el requisito actividades de aprendizaje por actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje.

Cuadro 33. Requisitos-Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación

| Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación | |
|---|--|
| Texto que se incluye en el Anexo 2 | Información que se propone para su incorporación |
| Precisar los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación que se considerarán para valorar el aprendizaje, especificando los procedimientos y los instrumentos con los cuales se verificará su cumplimiento. Los criterios para determinar la evaluación deberán estar íntimamente relacionados con los objetivos generales y con las actividades de aprendizaje de la asignatura. | Es conveniente resaltar que la información que en este rubro se integre habrá de ser congruente con la que se presente en las bases pedagógicas, en términos de la concepción que la institución asume en torno a la evaluación del aprendizaje. Asimismo, y con respecto a las actividades de aprendizaje que realiza el estudiante de manera independiente, es oportuno considerar la existencia de procedimientos de evaluación que trasciendan una unidad de aprendizaje, es decir que se consideren más de una unidad para acreditar diferentes asignaturas, módulos, espacios curriculares entre otras denominaciones, en las que se desarrollen actividades de aprendizaje interdisciplinarias, que se fomenten a partir de los propósitos u objetivos que propuestos para cada programa de estudios. |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279*, 2000.

4.2.2.5 Anexo 3 Listado de acervo bibliográfico

Finalmente, con respecto a la información que se solicita en el *Anexo 3*, que corresponde al listado de acervo bibliográfico que se propone para abordar tanto los contenidos sugeridos en cada programa de estudios, así como para apoyar el desarrollo de las actividades, se indica lo siguiente.

Propuesta de incorporación:

Por una parte, se cree conveniente integrar dicha información en cada uno de los programas de estudio de las diferentes unidades de aprendizaje, sin omitir el listado que se integra como formato del *Anexo 3*.

Por otra parte, también se sugiere incorporar información adicional en cada uno de los programas de estudio sobre los recursos didácticos que se emplearán para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje, información que hasta el momento no se ha solicitado a los particulares y que se considera en la definición de programas de estudio que se establece en al inicio del texto del precepto normativo.

Ahora bien, en relación con la información que se sugiere en el *Anexo 3*, se realizan algunas precisiones:

Cuadro 34-Requisitos-Listado de acervo bibliográfico

| Listado de acervo bibliográfico | |
|--|--|
| Texto que se incluye en el Anexo 3 | Información que se propone para su incorporación |
| <p>El número de recuadros deberá ser igual al número de asignaturas o unidades de aprendizaje que comprende el plan de estudios. En “tipo” se deberá especificar el apoyo bibliográfico correspondiente: libro, revista especializada, archivo magnético, audio, vídeo, etc.</p> | <p>Es importante mencionar que la información que en este rubro se asienta corresponde a los apoyos de distinta índole que pueden emplearse para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para abordar los contenidos que se sugieren en las unidades de aprendizaje; por ello es conveniente modificar la denominación a recursos y fuentes de información de consulta.</p> <p>Además, se sostiene que es importante, considerar la pertinencia de los recursos y fuentes de información que se proponen, en términos de años de publicación; es decir, para TSU y opción licenciatura podrán presentarse recursos hasta con 10 años de antigüedad.</p> <p>Mientras que para especialidad y maestría se sugiere que estos no rebasen los 8 años de antigüedad, y para la opción de doctorado no rebasen los 5 años. Asimismo, para los recursos digitales es necesario que estos se encuentren disponibles y sean de libre consulta o bien, los particulares cuenten con convenios bibliotecarios a distancia que permita a los estudiantes consultar los diferentes recursos en línea.</p> <p>Por tal motivo, en este rubro es relevante que los particulares proporcionen información al respecto y en caso de contar con convenios, garanticen que los estudiantes tengan acceso a los recursos.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del Acuerdo número 279, 2000.

Para concluir el apartado en el que se describieron algunas de las limitaciones del Acuerdo 279 y en el que se hicieron aportaciones al respecto, en específico en lo referente a planes y programas de estudio, se incluye un cuadro que recopila:

- a) Los elementos que se proponen para considerarse como parte de los requisitos que deben cumplir las propuestas de formación que presenten las IESP.
- b) Los requisitos que se presentan en el *Capítulo III Planes y programas de estudio y Anexos*, del citado acuerdo y que sufren modificaciones o a los que se les adiciona información para orientar a los particulares a presentar la documentación necesaria que permita comprender la totalidad de la propuesta de formación
- c) Los requisitos que se establecen en el *Capítulo III Planes y programas de estudio y Anexos* y que no se modificaron:

Cuadro 35-Resumen de requisitos a solicitar en los planes y programas de estudio que presenten las IESP

| Requisitos que se establecen en el Acuerdo 279 en términos de planes y programas de estudio | Requisitos que se incorporan como parte de la propuesta | Requisitos del Acuerdo 279 que se clarifican o modifican | Requisitos del Acuerdo 279 que <i>no</i> se modifican |
|---|---|--|---|
| I. Plan de estudios | I. Plan de estudios⁷⁷ | | |
| | 1. Diagnóstico de necesidades, y fundamentación y justificación de la propuesta de formación | | |
| | 2. Bases pedagógicas -Modelo educativo -Estrategias didácticas -Recursos e infraestructura académica | | |
| 3. Objetivos generales | | X | |
| 4. Perfil del egresado | | X | |
| 5. Métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil del egresado | | X | |
| 6. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada unidad de aprendizaje | | X | |
| 7. Denominación del plan de estudios congruente con los objetivos y perfil del egresado, así como con los programas de estudio propuestos | | | X |
| 8. Antecedentes académicos de ingreso | | X | |
| 9. Modalidad | | X | |
| 10. Duración del ciclo | | X | |
| | 11. Estructura y organización curricular -Mapa curricular | | |

⁷⁷ Transformación en la conceptualización del término *Plan de estudios*. Este aspecto no forma parte de los requisitos, pero sí se sugirió como una mejora en la definición que se plasma en el precepto normativo en torno a dicho término.

| Requisitos que se establecen en el Acuerdo 279 en términos de planes y programas de estudio | Requisitos que se incorporan como parte de la propuesta | Requisitos del Acuerdo 279 que se clarifican o modifican | Requisitos del Acuerdo 279 que <i>no</i> se modifican |
|---|---|--|---|
| | 12. Listado de asignaturas | | X |
| 13. Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios | | X | |
| II. Programas de estudio | II. Programas de estudio | | |
| 1. Nombre de la asignatura o unidad de aprendizaje | | | X |
| 2. Clave de la asignatura | | | X |
| 3. Ciclo | | X | |
| 4. Objetivo(s) general(es) de la asignatura | | X | |
| 5. Temas y subtemas | | X | |
| 6. Actividades de aprendizaje | | X | |
| 7. Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación | | X | |
| 8. Listado de acervo bibliográfico | | X | |
| | 9. Recursos didácticos | | |

Nota: Información que se amplía y que se incorpora en distintos apartados de los requisitos que se proponen es lo relacionado a propuestas de formación *flexibles*.

Fuente: elaboración propia a partir de la información recuperada del *Acuerdo número 279, 2000*.

Conclusiones

La complejidad asociada al concepto plan y programas de estudio permite reflexionar sobre su significado, su elaboración y sobre su implementación.

Con respecto a su significado y como se aclara en el primer capítulo, se asume que el término engloba la formalización de la teoría (curricular) y al mismo tiempo la práctica educativa. Dicho término, no sólo permite la socialización de los estudiantes, sino que favorece la recolección de múltiples contextos en los que es posible orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que siguiendo la postura de Ruiz Ruiz (1996), promueven la adquisición-reflexión y empoderamiento de la cultura; aspectos que no serán posibles si se heredan patrones tradicionalistas que imposibilitan la autonomía, autoaprendizaje y responsabilidad de los estudiantes, principalmente.

Asimismo, referente a su significado, es posible concluir que el término currículo refiere a la prescripción en tanto permite señalar lo que se desea lograr y por esta razón lo que es necesario realizar; pero al mismo tiempo, exige de su reflexión en la acción: tanto en su elaboración o diseño, como en los momentos de su implementación.

Siguiendo la lógica de lo que implica su significado, es posible afirmar que un plan de estudios es un proyecto sistematizado de formación, que a través de un conjunto de contenidos, experiencias y vivencias de aprendizaje, y con la participación de diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, tiene el propósito de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a la realidad social.

Más allá de la evolución que en su significado la palabra currículo ha sufrido, es posible considerar que para su elaboración o diseño se requiere partir de un diagnóstico de necesidades, que permita identificar las problemáticas que se buscarán atender, específicamente en el contexto en el que dicha propuesta o proyecto de formación se implementará.

Para ello, y como se expone en el segundo capítulo de este trabajo, es importante adoptar una metodología curricular que posibilite seguir un proceso determinado que facilite su diseño y con ello garantizar que el producto reúna características como viabilidad y pertinencia.

En las dos metodologías para el diseño curricular que se presentan en el segundo apartado, es posible identificar ciertos elementos que entre éstas son comunes; lo que permite concluir que para el diseño de un plan de estudios es indispensable la realización de ciertas

actividades que faciliten definir y delimitar los propósitos que se persiguen, la disciplina que se empleará para dar solución a las problemáticas detectadas, el perfil de egreso que se desea formar, los métodos que se utilizarán, entre otros aspectos.

Ejemplo de los elementos recurrentes entre dichas metodologías, son: fundamentación de la propuesta de formación, perfil profesional, organización y estructuración curricular, programas de las unidades de aprendizaje, la evaluación continua del plan y programas de estudio, entre otros componentes.

El planteamiento de estas dos metodologías, en términos de aportaciones metodológicas para el diseño curricular en las IESP en México (Díaz-Barriga Arceo y colaboradoras, 2012 y Guillén Niemeyer, 2002) permite identificar algunos de los aspectos que se consideran elementales en la formulación de un plan de estudios y que de cierta forma favorecen contrastar los requerimientos, que por acuerdo secretarial, los particulares interesados en impartir educación de tipo superior deben satisfacer y proporcionar evidencias a la autoridad educativa competente.

Para presentar dichos requerimientos, específicamente se analizó el *Capítulo III Planes y programas de estudio*, del *Acuerdo 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE del Tipo Superior*, ya que como se indica en el tercer capítulo de este trabajo, los particulares pueden impartir educación de tipo superior, pero para ser reconocidas las propuestas de formación ante la autoridad educativa, que en todo caso niega, otorga o retira el RVOE, los planes y programas de estudio que propongan deben cumplir los requisitos establecidos y apegarse a la normatividad correspondiente.

Objeto de interés es reconocer que los requisitos plasmados en el mencionado acuerdo resultan ser aspectos *indispensables* que cualquier propuesta de formación debiera incorporar, pero que principalmente responden a planes y programas de estudio que se formulan a partir de una estructura lineal, es decir, se caracterizan por estar conformados por asignaturas, por un número significativo de contenidos seriados y que de alguna forma orillan a la fragmentación y desvinculación del conocimiento.

No obstante que en el acuerdo antes referido se promueve que los particulares presenten propuestas de formación en términos de "*currículum flexible*" (término que se expone en varias ocasiones en el citado acuerdo) se evidencia que la información que se incorpora en dichos términos resulta ser insuficiente para que los particulares reconozcan qué se espera que proporcionen ante la autoridad competente.

Por ello, parte de la propuesta de este trabajo se centra en presentar algunos rasgos que rebasan un diseño curricular lineal y que permiten considerar planes y programas de

estudio que se identifican como propuestas de formación flexibles. Es importante reconocer que en materia de innovación curricular y en específico en torno a el término flexibilidad existe un número importante de conceptos y características, que si bien no se retoman para este trabajo, se reconoce que su correcta adaptación e implementación hacen de las propuestas de formación, programas académicos acordes a las necesidades educativas.

En el supuesto de una modificación del acuerdo secretarial, dicha información (rasgos que caracterizan propuestas de formación flexibles) se expone con el propósito de que los particulares reconozcan características que habrán considerar en la formulación de proyectos flexibles.

Algunos de los rasgos que se presentan, son: los mecanismos que se utilizarán para promover la autonomía de los estudiantes para que éstos elijan las unidades de aprendizaje que mejor les convenga; la forma en la que las estructuras de tiempo y espacio se alejan de lo tradicional y se fomenta la acumulación de créditos, la no seriación y la utilización de otros espacios para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje; entre otros.

Como ya se mencionó, se identifica que en el acuerdo únicamente se consideran elementos indispensables que todo proyecto o propuesta de formación debe incorporar, pero se omiten otros lineamientos que permiten considerar que el plan y los programas de estudio derivan de procesos metodológicos en diseño curricular. Es decir, se observa que en el *Capítulo III* del acuerdo secretarial no se incluyen requisitos para la presentación de planes y programas de estudio que consideren elementos como la elaboración de un diagnóstico de necesidades, que, entre otras cualidades, favorece la elaboración de la fundamentación y justificación de la propuesta de formación.

Además, otro requerimiento que se identifica como indispensable, y que, hasta el momento no ha sido objeto de incorporación en el citado acuerdo, es lo referente a las bases pedagógicas que la institución adoptará para implementar la propuesta de formación.

Es importante señalar que este término se recupera de la metodología en diseño curricular elaborada por Guillén N. (2002), pero que en la propuesta que se realiza, se plantea en términos generales, reconociendo que las IESP podrán asumir otro término para referir los principales conceptos asociados a las bases pedagógicas, tales como: modelo educativo, estrategias didácticas y recursos e infraestructura académica; y que en su conjunto permiten *fundamentar pedagógicamente* la propuesta de formación.

Otros elementos que se consideraron para la elaboración de la propuesta que en el capítulo 4 se expone, se recuperan del precepto normativo y específicamente refieren a los

requisitos que en éste se incorporan. La finalidad de incluirlos responde a la necesidad de aclarar su importancia, o bien, ampliar la información que sobre éstos se presenta al particular. Ejemplo de ello es el requisito “listado de asignaturas”, en el que se proponen otros elementos que permiten caracterizar propuestas de formación flexibles, por ejemplo: estructuras fijas y flexibles, el carácter de las unidades de aprendizaje curricular (obligatorio, optativo y libre), áreas de pre-especialización, etc.

Otro requisito que se retoma del acuerdo secretarial y que se considera pertinente ampliar la información que sobre éste se expone, es el referido a la propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios que se le solicita al particular incorporar al plan de estudios. Sobre este requisito se propone información que oriente al interesado en la elaboración de la propuesta de evaluación, en la que se incorpore, al menos, aspectos referidos a la evaluación interna y externa del plan de estudios (consistencia interna entre los elementos que integran el proyecto de formación y el logro del perfil del egresado; y la valoración externa en cuanto al impacto del plan de estudios y las tareas específicas que desarrolla el egresado).

La propuesta de este trabajo se basa en la concepción de que los requisitos que se incorporan en el *Capítulo III* del acuerdo secretarial y los anexos que para la presentación de planes y programas de estudio se proponen a los particulares, orillan a las IESP a realizar un llenado de formatos, sin que esto implique adoptar una metodología curricular que les permita diseñar propuestas curriculares que cuenten con una sólida fundamentación, que les garantice que el plan de estudios es viable y pertinente, según las necesidades detectadas.

Por otra parte, se basa en reconocer que en el citado acuerdo se promueve la apertura para que las IESP presenten planes y programas de estudio que no siguen estructuras lineales, ni se diseñan bajo esquemas tradicionalistas; pero que desafortunadamente los requisitos solicitados remiten a características de planes y programas de estudio lineales.

Por ello, en la propuesta que se desarrolla en este trabajo, se busca, por una parte, plantear otros lineamientos que favorezcan que las IESP desarrollen procesos de diseño curricular, en los que no se les orille al llenado de un conjunto de formatos, y por otra parte, que se motive a las IESP a la formulación de propuestas de formación *innovadoras*, por ejemplo, las que se estructuran con otras características, como las que incorporan elementos de flexibilidad.

Sin embargo, se reconoce que, no obstante se busca alejar a las IESP de acciones que únicamente remiten al llenado de formatos, los nuevos lineamientos y la profundización de

los elementos académicos anteriormente planteados no aseguran que las IESP obvien la realización de los procesos que se describen en el capítulo 4 de este trabajo y que, por ende, presenten propuestas de formación que *únicamente* reúnen los requisitos que por acuerdo secretarial pudieran modificarse (situación similar a la que ocurre actualmente).

Otro escenario que no puede controlarse, aunque se propongan elementos académicos más complejos, que exijan la elaboración de un diagnóstico de necesidades, la conformación de la fundamentación de la propuesta, incluyendo las bases pedagógicas, es la simulación educativa que pudiera permear en las IESP, es decir, la implementación del currículo o del plan de estudios se aleja de lo formalmente asentado y en este caso, de lo que la autoridad educativa reconoce y autoriza.

Por ello, se advierte que no basta con la revisión y análisis del plan de estudios para concluir que la propuesta de formación es de calidad, para ello se requiere implementar otros mecanismos de verificación en los que se consideren demás elementos académicos que permitan considerar que la implementación currículo es congruente con lo documentalmente autorizado.

No obstante, otra limitante que se identifica es que, aunque las IESP presenten propuestas de formación que cumplan con los elementos académicos, es decir, deriven de la adopción de una metodología curricular para su diseño, y sean viables y pertinentes, la autoridad educativa no cuente con los recursos suficientes para dar atención a las solicitudes de las IESP interesadas en obtener el RVOE correspondiente, y que por ello se privilegie el favoritismo institucional y se promueva la corrupción educativa.

Por otra parte, aunque no fue objeto de análisis en este trabajo, recientemente en el contexto internacional se aprobó la continuación del Proyecto de Convenio de Movilidad Académica de la UNESCO, en el cual se prevé proponer *“un marco mundial de principios y normas que permitan el reconocimiento de títulos, diplomas y certificados de la educación superior”* (Unesco, 2017) y específicamente para la propuesta que en este trabajo se presenta, adquiere relevancia la movilidad académica interregional que se anticipa en dicho convenio.

En este marco, si bien no fue parte de la propuesta considerar la transferencia de créditos en el nivel educativo en cuestión, ante el panorama actual, en el que es imperativo que los estudiantes asuman la responsabilidad de su trayectoria académica y se comprometan con su autoaprendizaje, es necesario que las IESP no sólo propongan propuestas de formación que motiven a los estudiantes a involucrarse en la resolución de problemáticas cercanas a su contexto, sino que las IESP asuman el reto de plantear proyectos de formación que

inciten a los jóvenes a movilizarse académicamente, considerando los retos que esto implica a nivel regional e interregional.

Asimismo, se reconoce la importancia de otro elemento académico que permite la implementación de propuestas de formación *innovadoras y flexibles*, que atiendan a los requerimientos internacionales, y que en un futuro pudiera ser objeto de incorporación en los acuerdos que regulan el quehacer de las IESP. Este elemento que refiero son los tutores académicos que permiten orientar la elección y trayectoria que siguen los estudiantes, y con ello promover la responsabilidad y la toma de decisiones de los interesados.

Nota aclaratoria:

Como se indicó en la introducción de este trabajo, la propuesta que se presenta fue concluida con anterioridad, al 13 de noviembre de 2017 fecha en la que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudio estudios del tipo superior*, el cual deroga el *Acuerdo 279*.

Sin entrar al estudio del *Acuerdo 17/11/17*, se observa que éste incorpora en el *Capítulo II Planes y programas de estudio*, *Capítulo III Modalidades educativas* y en los anexos, otros elementos académicos de índole curricular, que en el *Acuerdo 279* no estaban presentes.

Es importante destacar que algunos de los elementos, en términos de planes y programas de estudio que se incluyen en el nuevo acuerdo son parte de la propuesta de modificación que se expone en esta tesis; no obstante existen diferencias en la terminología que se emplea, en su definición y propósito resultan ser equivalentes.

Sin intención de profundizar, ejemplo de ello son los siguientes requerimientos:

| | |
|--|--|
| <p>En el <i>Acuerdo 17/11/17</i>:</p> <p>Capítulo II Planes y programas de estudio</p> <p>Artículo 8.- [...] <i>“El Particular podrá incluir en su propuesta un sustento teórico del modelo curricular a ocupar y una descripción detallada de la(s) forma(s) de administración y operatividad del Plan de estudio, con el objeto de clarificar a la Autoridad Educativa Federal su planteamiento curricular.”</i></p> | <p>En la propuesta de modificación al <i>Acuerdo 279</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de necesidades, y fundamentación y justificación de la propuesta de formación⁷⁸ • Bases pedagógicas: modelo educativo, estrategias didácticas, recursos e infraestructura académica • Estructura y organización curricular del plan de estudios |
| <p>En el <i>Acuerdo 17/11/17</i>:</p> <p>Capítulo II Planes y programas de estudio</p> <p>Artículo 9.- <i>“V. Modalidades tecnológicas e informáticas que, en su caso, se utilizarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”</i></p> | <p>En la propuesta de modificación al <i>Acuerdo 279</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos e infraestructura académica • Estructura y organización curricular del plan de estudios |
| <p>En el <i>Acuerdo 17/11/17</i>:</p> <p>Capítulo III Modalidades educativas</p> <p>Artículo 14.- <i>“El Particular con objeto de clarificar a la Autoridad Educativa Federal su propuesta curricular, podrá justificarla, en la modalidad educativa que señale en su solicitud de RVOE [...]”</i></p> | <p>En la propuesta de modificación al <i>Acuerdo 279</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios; requisito modalidad <p>... es importante justificar en las bases pedagógicas, el porqué de la selección de la modalidad en la que se operará el plan de estudios; para asegurar que se realicen actividades tanto bajo la conducción docente como actividades independientes acordes con la modalidad seleccionada.</p> |

Los ejemplos citados y otros que se observan en el *Acuerdo 17/11/17* con respecto a la propuesta que en esta tesis se presenta, permiten identificar el interés de las autoridades educativas por promover en las IESP el diseño de propuestas de formación pertinentes y de calidad, que cuenten con una sólida fundamentación, que entre sus componentes contemplen las bases pedagógicas en las que se sustenta el proyecto de formación, criterios de operación del plan de estudios y recursos (de distinta índole) que serán necesarios para su implementación.

Asimismo, la emisión del *Acuerdo 17/11/17* permite concluir que ya existía una necesidad por modificar el *Acuerdo 279*, y en este sentido robustecer los requerimientos indispensables, en términos de planes y programas de estudio, que se les solicitaban a las

⁷⁸ La formulación de una propuesta de formación debe integrar los fundamentos/lineamientos teóricos curriculares que se retoman para su elaboración; destacar los objetivos y/o propósitos que persigue, los fundamentos teóricos en los que se sostiene la práctica educativa que se promueve (procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica que se implementará, etcétera), los rasgos del contexto en el que se insertará la propuesta educativa, las responsabilidades de los actores, entre otros aspectos.

IESP. La publicación del *Acuerdo 17/11/17* y la modificación de los requerimientos que en éste se incorporan, permite apreciar la necesidad de garantizar que las propuestas de formación que presentan los particulares deriven de procesos que se enmarcan en la elección de una metodología curricular para su diseño, tema que se señaló en reiteradas ocasiones a lo largo de este trabajo.

Sin embargo, a diferencia de la propuesta de modificación que en este trabajo se expone, se advierte que en el acuerdo de reciente aprobación, adquiere relevancia el uso de recursos electrónicos para impartir propuestas de formación en modalidad mixta y no escolarizada. Lo anterior es un notable avance en materia de requisitos que se les solicitan a las IESP; ya que no sólo se requiere que el particular proporcione información de índole administrativa de la plataforma tecnológica educativa que empleará; sino que describa el modelo teórico-pedagógico en el que se basa la propuesta de formación para impartir el plan de estudios en dichas modalidades.

No obstante la incorporación de diferentes elementos en la reciente publicación, a reserva que se realice un análisis más profundo, se identifica que, una vez más, en el instrumento normativo no se incorpora *suficiente* información con respecto a las propuestas de formación *flexibles* y sus características, que permitan a los particulares comprender qué se espera que presenten ante la autoridad educativa competente. En contraste, es pertinente mencionar que, en la propuesta de modificación que se presenta, este aspecto sí se considera oportuna su incorporación así como proveer de mayor información a las IESP.

Sirva hasta aquí la propuesta de modificación al *Acuerdo 279*, y en particular al *Capítulo III Planes y programas de estudio*, que se presenta en esta tesis para seguir trabajando en los requisitos académicos que se solicitan a los particulares interesados en impartir educación de tipo superior, así como para analizar con fines de fortalecer el ahora *Acuerdo número 17/11/17*.

Glosario de acrónimos

Acuerdo 279: Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior

IESP: Instituciones de Educación Superior Particular

IES: Instituciones de Educación Superior

SES: Sistema de Educación Superior

RVOE: Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios

Fuentes de consulta:

Acosta Silva, A. (2005). *La educación superior privada en México*. IESALC-UNESCO, Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean.

Amieva, R. L. (1996). *Flexibilidad curricular algunas estrategias de implementación*. Universidad Nacional del Río Cuarto. Recuperado el 29 de julio de 2017, de: http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (27 de octubre de 1972). *Acuerdos de Tepic*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Tepic, Nayarit.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. (ANUIES, Ed.) Recuperado el 11 de septiembre de 2015, de: www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Lopezc.pdf

Arnaz, J. A. (1993). *La planeación curricular* (1ª impresión 1981 ed.). Distrito Federal, México: Trillas.

Buendía Espinosa, M. A. (2011). *Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en México: un acercamiento a su dinámica*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34017127003>

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior Didáctica y Currículum* (Vol. I). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. (2004). *Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cuevas-Cajiga, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 46-66.

Diario Oficial de la Federación. (29 de diciembre de 1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Distrito Federal, México.

Diario Oficial de la Federación. (27 de mayo de 1998). *Acuerdo número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios*. Distrito Federal, México.

Diario Oficial de la Federación. (10 de julio de 2000). *Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Distrito Federal, México.

Diario Oficial de la Federación. (08 de febrero de 2016). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. México.

Diario Oficial de la Federación. (22 de marzo de 2017). *Ley General de Educación*. México.

Diario Oficial de la Federación. (13 de noviembre de 2017). *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. México

Díaz Barriga, Á. (1988). *Ensayos sobre la problemática curricular* (3ª edición ed.). Ciudad de México, México: Editorial Trillas.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y Currículum Edición corregida y aumentada*. México: Paidós Educador.

Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (1984). *Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior*. (Nueva Época, Ed.) Perfiles Educativos (7), 30-40.

Díaz-Barriga Arceo, F. Et al. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México, México: Trillas.

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Recuperado el 19 de octubre de 2017, de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Direccion_General_de_Acreditacion

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2015-2016*. México: Secretaría de Educación Pública.

Escalona Ríos, L. (2008). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica*. Recuperado el 29 de julio de 2017 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

García Garduño J.M. y Hernández Reyes N.L. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Díaz-Barriga Á. *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

González Ibarra, J. D., (coord.) (1994). *Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México* (1ª ed.). (M. Á. Gardea Carrasco, Ed.) Ciudad de México, México: H. Cámara de Diputados LV Legislatura, Instituto de Investigaciones Legislativas y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Guillén Niemeyer, B. (2002). Notas sobre Metodología del Diseño Curricular. *Pedagogium* (11), 16-17.

_____ (2002a). Notas sobre metodología del diseño curricular. *Paedagogium* (13), 4-7.

_____ (2002b). Notas sobre metodología del diseño curricular. *Paedagogium* (14), 6-10.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011*. Educación superior y media superior. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Latapí, P. (1997). *Un siglo de educación en México* (Vol. I). Fondo de Estudios e Investigaciones Econaculta/FCE.

Lombera González, M. (Noviembre de 2010). *El marco preceptivo para un Acuerdo Social*. Recuperado el 24 de junio de 2017, de: Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas, A.C.: <http://imef.org.mx/convencion2010/ponencia/intro/introduccion.html>

López Estrada, A. Y Sánchez Escobedo, P.A. (s/f). *Impacto de la flexibilidad curricular en la trayectoria escolar de alumnos de la Facultad de Educación de la UADY*. Recuperado el 29 de julio de 2017, de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1669-F.pdf

Martínez Romo, S. (2000). Una perspectiva de política educativa para este siglo. Las reformas en la educación superior contemporánea y sus efectos en la universidad mexicana del principio del siglo. En D. Cazés Menache, & E. y. Ibarra Colado, *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas* (Vol. II, págs. 25-34). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades.

Medina Cuevas, L. y. Guzmán Hernández L. L. (2011). *Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES.

Moreno, E. y. (2002). Plan de Estudios y "Curriculum". *Paedagogium*, Año 3 (14), 3-5.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Sistema educativo de México, Datos mundiales de educación, 2006*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html#sis2>

Palladino, E. (2005). *Diseños Curriculares y Calidad Educativa* (2 ed.). Argentina, Argentina: Espacio Editorial.

Pansza, M. (1990). *Pedagogía y currículo* (3ª edición ed.). Ciudad de México, México: Ediciones GERNIKA, S.A.

Picazo Villaseñor N. y Ríos Ramírez, A. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior* (1ª edición ed.). México, México: Limusa.

Rodríguez Gómez, R. (2015). La configuración del sistema nacional de educación superior en México: avances y desafíos. En *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018* (pág. 375). México: Fondo de Cultura Económica, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública Fondo de Cultura Económica.

Ruiz Ruiz, J. M. (1996). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid, España: Editorial Universitas, S.A.

Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículo? En J. G. Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pág. 639). Madrid, España: Morata.

Sánchez Escobedo, P., y Martínez Lobatos L. (2011). Hacia la construcción de un Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos. (SATCA). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* , II (4), 111-128.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 22 de agosto de 2016, de Secretaría de Educación Pública: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Revoe#.V7vIPpPhBE5>

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras 2014-2015*. Distrito Federal, México: SEP.

SEP-ANUIES. (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*.

Soto Perdomo, R. (30 de Julio de 2017). *Propuesta para un modelo curricular flexible*. Recuperado el 22 de septiembre, de 2017, de: http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista85_S2A4ES.pdf

UNESCO. (5-9 de Octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

UNESCO. *Los Estados Miembros de la UNESCO dan luz verde para la posible aprobación del "Convenio sobre movilidad académica" en 2019*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <https://es.unesco.org/news/estados-miembros-unesco-dan-luz-verde-posible-aprobacion-del-convenio-movilidad-academica-2019>

Vélez Chablé, G., Terán Delgado, L. (2009-2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia* (6), 55-65.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.

Taba, H. (1987). *Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica* (7ª edición ed.). (R. Alberet, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Anexo

Anexos 1, 2 y 3 del Acuerdo Secretarial 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior

Fuente: Diario Oficial de la Federación. (10 de julio de 2000). Acuerdo número 279 Por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Distrito Federal, México.

Anexo 1

Plan de estudios

Nombre autorizado de la institución (1)

Nivel y nombre del plan de estudios (2)

Vigencia (3)

Antecedentes académicos de
ingreso (4)

Modalidad (5) _____

Duración del ciclo (6) _____

Clave del plan de estudios (7) _____

Objetivos generales del plan de estudios (8)

Perfil del egresado (9)

| | Lista de asignaturas o unidades de aprendizaje (10) | Clave (11) | Seriación (12) | Horas | | Créditos (15) | Instalaciones (16) |
|------------|---|------------|----------------|------------------|---------------------|---------------|--------------------|
| | | | | Con docente (13) | Independientes (14) | | |
| Ciclo (17) | | | | | | | |

| | | |
|-----------|-----------|-----------|
| Suma (18) | Suma (19) | Suma (20) |
|-----------|-----------|-----------|

| Asignaturas o unidades de aprendizaje optativas (21) | Clave | Seriación | Horas | | Créditos | Instalaciones (16) |
|--|-------|-----------|-------------|----------------|----------|--------------------|
| | | | Con docente | Independientes | | |
| | | | | | | |

Número mínimo de horas que se deberán acreditar en las asignaturas optativas, bajo la conducción de un docente (22)

Número de créditos que se deberán acreditar en las asignaturas optativas (23)

Propuesta de evaluación y actualización periódica del plan de estudios (24)

Nombre y cargo del servidor público facultado para el registro del plan de estudios (25)

Guía para el llenado del anexo 1

2. Anotar nivel y nombre del plan de estudios tal y como se asienta en la solicitud de reconocimiento correspondiente.
4. Antecedentes o requisitos que el alumno debe cumplir para tener acceso al plan de estudios. Si es necesario explicar con detalle este apartado, debido a que se requiera del aspirante el dominio de habilidades o conocimientos específicos, tales como el manejo de determinados aparatos o instrumentos, debe anexarse la información pertinente al caso.
5. Especificar si el plan de estudios se impartirá en la modalidad escolar, en la no escolarizada o en la mixta, tomando en consideración el número de horas de actividades de aprendizaje que tenga el plan de estudios, bajo la conducción de un docente.
6. Señalar la duración del ciclo especificando las semanas efectivas de clase.
8. Realizar una descripción sintética de los logros o fines que se tratarán de alcanzar con la impartición del plan y programas de estudio, considerando las necesidades detectadas.
9. Describir los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas a ser adquiridas por el estudiante, con la impartición del plan de estudios.
10. Anotar, sin abreviaturas, el nombre completo de las asignaturas o unidades de aprendizaje que conforman cada ciclo. Cuando alguna materia o tema se desarrolle en más de una asignatura o unidad de aprendizaje, es necesario identificarla con números romanos en orden progresivo, por ejemplo: Matemáticas I, Matemáticas II, etc. Las asignaturas optativas se enuncian en los ciclos correspondientes anotando únicamente OPTATIVA 1, OPTATIVA 2, etc., sin mencionar clave, seriación, horas, créditos e instalaciones, pues esto último se detallará partir del recuadro (21).
11. Anotar las claves que internamente asigne la institución para identificar las asignaturas o unidades de aprendizaje. No podrán mencionarse dos o más asignaturas con la misma clave.
12. Anotar la(s) clave(s) de la(s) asignatura(s) o unidad(es) de aprendizaje cuya(s) acreditación(es) es (son) obligatoria(s) para cursar la asignatura en lista.
13. Especificar el número de horas totales de actividades de aprendizaje que, por cada ciclo y asignatura o unidad de aprendizaje, se impartirán bajo la conducción de un docente.
14. Especificar el número de horas totales de actividades de aprendizaje que, por cada ciclo y asignatura o unidad de aprendizaje, realizará el estudiante de manera independiente.
15. Señalar el número de créditos que corresponde a cada asignatura o unidad de aprendizaje. Este número se obtendrá sumando las horas con docente (13), con las horas independientes (14) y multiplicando por 0.0625.
16. Especificar para cada asignatura, el tipo de instalación que requiere para las actividades de aprendizaje que se desarrollarán bajo la conducción de un docente, de acuerdo a las siguientes claves: (A) aula, (L) laboratorio, (T) taller, (O) otros. Se podrá emplear más de una clave en cada asignatura o unidad de aprendizaje.
17. Anotar el número del ciclo correspondiente, empleando tantos recuadros sean necesarios para el número de ciclos totales que comprende el plan de estudios. Cuando se trate de planes de estudio con curriculum flexible se deberá omitir el llenado de esta columna.
18. Anotar al final de los recuadros que sean necesarios, la suma total de horas de actividades de aprendizaje que se realizan bajo la conducción de un docente.
19. Anotar al final de los recuadros que sean necesarios, la suma total de horas de actividades de aprendizaje que realiza el estudiante de manera independiente.
20. Anotar al final de los recuadros que sean necesarios, la suma de créditos que comprende a todos los ciclos.
21. Anotar, sin abreviaturas, el nombre completo de las asignaturas o unidades de aprendizaje optativas, señalando para cada una, en los recuadros correspondientes, su clave, seriación (si la hay), las horas bajo la conducción de un docente, las horas de actividades de aprendizaje que desarrolla el estudiante de manera independiente y el número de créditos que le corresponda, así como las instalaciones que requiere para su desarrollo.
22. Anotar el número mínimo de horas bajo la conducción de un docente, que el estudiante deberá acreditar con las asignaturas o unidades de aprendizaje optativas.
23. Anotar el número mínimo de créditos que el estudiante deberá acreditar con las asignaturas o unidades de aprendizaje optativas.
24. Detallar una propuesta de la manera cómo se evaluará periódicamente el plan de estudios, a fin de determinar oportunamente sus posibles modificaciones o actualizaciones.

Anexo 2

Programas de estudio

| |
|---|
| Nombre de la asignatura o unidad de aprendizaje (1) |
|---|

| | |
|-----------|----------------------------|
| Ciclo (2) | Clave de la asignatura (3) |
|-----------|----------------------------|

Objetivo(s) general(es) de la asignatura (4)

Temas y subtema(s) (5)

Actividades y aprendizaje (6)

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación (7)

Guía para el llenado del anexo 2

1. Anotar el nombre de la asignatura o unidad de aprendizaje, de acuerdo con lo consignado en el plan de estudios. El Anexo 2 deberá llenarse por cada una de las asignaturas o unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios.
2. Anotar el ciclo que corresponda a la asignatura, conforme al plan de estudios. Cuando se trate de planes de estudio con curriculum flexible se deberá omitir el llenado de este espacio.
3. Anotar la clave que identifica a la asignatura, según lo especificado en el apartado correspondiente del plan de estudios.
4. Se consignará(n) el(los) objetivo(s) general(es) de la asignatura o unidad de aprendizaje, el (los) cual(es) deberá(n) enunciar el o los aprendizajes que habrá de alcanzar los alumnos al finalizar el plan de estudios.
5. Enunciar el contenido de la asignatura, organizado en temas y subtemas. Este deberá ser coherente con la denominación de la asignatura, presentar orden y secuencia lógicos. El número de horas que corresponda deberá ser congruente con los contenidos y la complejidad de los temas presentados.
6. Describir las actividades de aprendizaje que se realizarán bajo la conducción de un docente, así como aquellas actividades de aprendizaje que el estudiante realizará de manera independiente. Dichas actividades deberán ser acordes con la naturaleza de cada asignatura y con la modalidad educativa en que se imparta.
7. Precisar los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación que se considerarán para valorar el aprendizaje, especificando los procedimientos y los instrumentos con los cuales se verificará su cumplimiento. Los criterios para determinar la evaluación deberán estar íntimamente relacionados con los objetivos generales y con las actividades de aprendizaje de la asignatura.

Anexo 3

Listado de acervo bibliográfico

Nombre de la asignatura o unidad de aprendizaje

| | Tipo | Título | Autor | Editorial | Año |
|---|------|--------|-------|-----------|-----|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |

Agregar líneas en caso de ser necesario

Nota: El número de recuadros deberá ser igual al número de asignaturas o unidades de aprendizaje que comprende el plan de estudios. En TIPO se deberá especificar el apoyo bibliográfico correspondiente: libro, revista especializada, archivo magnético, audio, vídeo, etc.