

DOI: <https://doi.org/10.23913/cemys.v11i21.348>

Artículos científicos

Dificultad de operacionalización de un currículo integrador: el caso de tres planes de estudios de la BUAP

Difficulty of operationalizing an integrative curriculum: the case of three BUAP study plans

Vincent Alain Leon Summo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

summopico@yahoo.fr

ORCID: 009-0002-9249-5639

Resumen

La implementación del currículo es una preocupación importante dentro del sistema educativo mexicano (Díaz Barriga, 2020, Díaz-Barriga Arceo y Barrón, 2014; Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003). Esta investigación se centra en comprender como profesores universitarios conciben, llevan a cabo y organicen sus planes de acción pedagógica en el contexto de cursos específicos cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a integrar conocimientos adquiridos de manera ad hoc – cursos de integración –. Por ello, se realizó un estudio de caso en el marco de la institución educativa de nivel superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se consideró los cursos de integración de tres programas de estudios. Se operacionalizó a través de un análisis de los documentos curriculares. Luego, se constituyó un primer muestreo formado de 14 profesores encargados de este tipo de cursos para describir su comprensión e interpretación de las prescripciones curriculares en torno a la integración de los conocimientos. Para ello, se realizó tres entrevistas de grupo. Un segundo muestreo de 9 participantes extraídos del primer muestro participó a entrevistas individuales semiestructuradas con mira a describir su práctica docente. Los resultados muestran una brecha entre las prescripciones curriculares y la práctica docente. Si bien parece haber una comprensión compartida entre los docentes sobre la integración y el propósito de los cursos de integración, los planes de acción pedagógica revelan dificultad de operacionalización de la propuesta curricular. Una discusión nos lleva a considerar elementos claves para una mejor operacionalización.

Palabras claves: Integración de conocimientos adquiridos, enfoque de integración curricular, proceso de planificación curricular, práctica docente.

Abstract

Curriculum implementation is an important concern within the Mexican educational system (Díaz Barriga, 2020, Díaz-Barriga Arceo & Barrón, 2014; Díaz-Barriga Arceo & Lugo, 2003). This research focuses on understanding how university professors conceive, carry out and organize their pedagogical action plans in the context of specific courses whose objective is for students to learn to integrate knowledge acquired in an ad hoc manner – integration courses –. For this reason, a case study was carried out within the

framework of the higher educational institution of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integration courses from three study programs were considered. It was operationalized through an analysis of the curricular documents. Then, a first sample was formed of 14 teachers in charge of this type of courses to describe their understanding and interpretation of the curricular prescriptions around the integration of knowledge. For this, three focus group were carried out. A second sample of 9 participants extracted from the first sample participated in individual semi-structured interviews in the aim of describing their teaching practice. The results show a gap between curricular prescriptions and teaching practice. Although there seems to be a shared understanding among teachers about integration and the purpose of integration courses, the pedagogical action plans reveal difficulty in operationalizing the curricular proposal. A discussion leads us to consider key elements for better operationalization.

Key words: Integration of acquired knowledge, curricular integration approach, curricular planning process, teaching practice.

Fecha Recepción: Junio 2023

Fecha Aceptación: Diciembre 2023

Introducción

Como marco metodológico de orientación para la acción, el currículo debe de proveer una visión global, planificada, estructurada y coherente de las directivas pedagógicas según las cuales se organiza y se gestiona el aprendizaje en función de resultados esperados (Demeuse y Strauven, 2013). Sin embargo, tal como lo sugiere varios autores, la distancia entre la intención de instruir, lo que se realiza durante la interacción entre docentes y estudiantes y las experiencias realmente vividas por los estudiantes cubren realidades muy diversas (Demeuse *y al.*, 2013, Perrenoud, 1993).

Este hecho cobra mucha relevancia en el contexto universitario mexicano en donde, como lo subraya Diaz-Barriga (2020) gran parte de proyectos curriculares no han generado los cambios significativos en las prácticas docentes en los últimos 30 años. Por tanto, sigue siendo pertinente estudiar la manera en que el currículo prescrito está comprendido, interpretado y implementado en los salones de clases por los agentes educativos (Demeuse *y al.*, 2013; Perrenoud, 1993; Roegiers, Miled, Ratzu, Letor, Étienne, Hubert y Dali, 2012). En este sentido, este texto presenta una investigación enfocada en analizar las diferencias y concordancias entre las prescripciones curriculares y la práctica docente de profesores universitarios.

1. Contexto de investigación

Nuestra investigación se ubica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Dicha institución ha realizado una reforma curricular desde 2009 a través de la implementación del Modelo Universitario Minerva. El currículo correlacionado y transversal constituye la estructura curricular del modelo. En el plano pedagógico, la institución subraya que esta estructura vela a promover la integración de una diversidad de saberes (disciplinarios y transversales) afin de permitir a los estudiantes de enfrentarse a la realidad compleja de su entorno socio-profesional (BUAP, 2007). Para ello, el sistema implementado prevé la incorporación de actividades de integración en determinados momentos de la formación con el fin de favorecer la integración de conocimientos adquiridos durante la formación disciplinar. Entre estas actividades, se encuentran la

práctica profesional, el servicio social y los cursos integradores o cursos de integración. Dichos cursos se constituyen como asignaturas cuyo objetivo es permitir a los estudiantes articular lo adquirido durante los diferentes cursos disciplinarios y también continuar desarrollando "competencias transversales": relacionadas, por ejemplo, con el uso de las tecnologías, pero también con el desarrollo del pensamiento crítico, la investigación, el uso de una lengua extranjera, la ética, etc. En el marco de este trabajo, nos enfocamos en estas asignaturas ya que, siendo cursos por derecho propio, implican la elaboración, organización y actualización de planes de acción pedagógicos por parte de los docentes encargados, mientras que, las otras actividades no implican dichos planes de acción ya que favorecen una práctica del educando en un espacio profesional.

2. Elementos de problemática

Existe un corpus de investigaciones relacionadas con la implementación de modelos curriculares innovadores. Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003 así como Díaz-Barriga Arceo y Barrón (2014) realizaron, al respecto, una revisión de trabajos que abarcan el período 1993 a 2012. Los resultados apuntan a algunas preocupaciones de orden pedagógica, así como de gestión de la innovación. A nivel de la gestión educativa, se enfatiza el carácter, a menudo, superficial de la innovación, la falta de consideración de los agentes educativos en la reflexión y las decisiones, así como la carencia de apoyo institucional para cambiar las prácticas. En relación con la acción educativa, los problemas planteados se refieren a una práctica todavía muy centrada en la transmisión de conocimientos, el uso de actividades de aprendizaje muy académicas al detrimento de actividades más auténticas que reflejan la realidad de las futuras profesiones estudiadas. Además, se subraya la percepción, por parte de los docentes, de una falta de condiciones necesarias para la transformación a nivel de las infraestructuras y de una normatividad facilitadora: flexibilidad de calendario y materias en particular. También, menciona la poca transparencia y reconocimiento de las buenas prácticas.

Además, una revisión de escritos mediante el buscador EBSCO, sobre publicaciones académicas relacionadas con la práctica docente en la educación superior en México, arrojó a la luz los pocos escritos que abordan directamente el análisis de la práctica docente en el contexto universitario mexicano: setenta y ocho documentos para el periodo 1993-2019. En lo que respecta más específicamente al caso de la BUAP, de nuestra revisión sólo surgen cuatro trabajos realizados después de 2009, es decir tras la implementación del enfoque curricular de integración.

En resonancia con este descubrimiento, es interesante señalar la falta de investigaciones centradas en el análisis de la concordancia entre el currículo prescrito y el implementado en entorno universitario. Tras la revisión de dos metaanálisis, la de Kane, Sandretto y Heath (2002) que abarca 50 artículos y la de Montes Pacheco, Caballero Guichard y Miranda Bouillé (2017) que abarca 17 artículos, se destacó solo dos trabajos, uno relacionado con el contexto chileno (Castro Rubilar, Lira Ramos y Castaneda, 2017) y otro relacionado con el contexto mexicano (Estevez Nenninger, Acedo Félix, Bojórquez Ramírez, Corona Martínez, García Acosta, Guerrero Badilla, Guillén Álvarez, Loroña García, Mungarro Matus y Tirado Hamasaki, 2003). Además de esta deficiencia, dichos trabajos destacan la existencia de brechas entre lo que hacen los profesores y lo

recomendado por las propuestas curriculares. En esta línea, Roegiers (2010) sugiere la falta de investigaciones orientadas al análisis del enfoque curricular de la integración en el entorno universitario y sus efectos.

En lo que refiere a la propuesta curricular de la BUAP y, de manera más específica a los cursos de integración cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje de la integración de los conocimientos en los estudiantes, surgen diversas preocupaciones. Una primera que emana de nuestra experiencia personal se relaciona con la heterogeneidad observada en las prácticas de los docentes. Ello, nos lleva a cuestionar la comprensión e interpretación por parte de los agentes educativos del mensaje comunicado por las prescripciones curriculares sobre el enfoque curricular y, por tanto, sobre su actualización. Como guía de la acción educativa, los textos curriculares deben transmitir un mensaje inequívoco que debe facilitar una interpretación relativamente armoniosa por parte de los profesores. De no ser así, es probable que las intenciones educativas reflejen divergencias que podrían conducir a inconsistencias en cuanto a las prácticas implementadas por los profesores.

Una segunda preocupación refiere a la organización de la enseñanza, que es poco transparente. Apuntar a la integración de los conocimientos adquiridos orienta más hacia la búsqueda de la coherencia de un plan de estudios que se centra en el desarrollo de competencias de los estudiantes y se aleja de una lógica de enfoque centrado en los contenidos donde la yuxtaposición de cursos constituye el método de organización de la enseñanza (Roegiers *y al.*, 2012). Por tanto, el trabajo del equipo docente de cada plan de estudios es fundamental para superar una implementación desarticulada. En el marco de la BUAP, persisten áreas grises respecto de las acciones colegiadas tomadas para desarrollar, implementar y evaluar los cursos de integración.

En términos generales, la base de nuestro problema de investigación radica en nuestras preocupaciones por los cambios que implica la transformación de planes de acción pedagógico centrados en la integración de los conocimientos adquiridos. Esto nos conlleva entonces a intentar comprender cómo los docentes se apropian e implementan la propuesta curricular de tipo integrado adoptada por la institución educativa BUAP. La pregunta de investigación que nos orienta es: ¿Cómo los docentes de los cursos integradores diseñan, organizan y actualizan su plan de acción pedagógica con respecto al enfoque curricular de integración adoptado por la BUAP?

3. Elementos teóricos

Nuestro marco de análisis se desprende de tres elementos: el enfoque de integración curricular, la planeación curricular y la práctica docente.

El principio de integración constituye la base del enfoque de integración curricular que debe guiar la operacionalización de los planes de acción pedagógica de los docentes encargados de los cursos de integración. Apuntamos que en esta investigación nos centramos en la integración pedagógica, es decir, la relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje y su organización con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para integrar los conocimientos adquiridos ad hoc.

La operacionalización de este tipo de enfoque implica, según Rege-Colet (2002), considerar dos ejes o dimensiones de acción. Por un lado, la dimensión cognitiva que se refiere a la relación con el conocimiento de los actores de la situación pedagógica. Se relaciona con la organización del conocimiento y por tanto se refiere a los medios didácticos favorables a la integración de los conocimientos adquiridos. Al respecto, Roegiers (2010) insiste en la importancia de una planeación y acción didáctica cuyo punto de partida son situaciones problemáticas auténticas. Dichas situaciones deben permitir al estudiante articular un conjunto importante y contextualizado de información (o recursos) con miras al tratamiento de dichas situaciones. Estas situaciones deben de ser auténticas es decir lo más similar a situaciones en las cuales el futuro egresado deberá ejercer su actividad profesional (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009). Por otro lado, la dimensión pragmática que remite a la organización del trabajo y se relaciona con los procesos de formación y gestión de la situación educativa, es decir, con la acción pedagógica y organizativa (a nivel del equipo educativo) favorable a la integración de conocimientos adquiridos de manera puntual.

Existe, según Roegiers (2010) diversos niveles o formas de integración dependiendo de la articulación de ciertos elementos considerados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: los saberes, las capacidades, las situaciones, así como las disciplinas. Un primer nivel de integración cero o no integración remite a la ausencia de articulación entre los saberes y las capacidades desarrolladas o actividades realizadas (identificar, analizar, clasificar). Un segundo nivel llamado *especialización disciplinaria* ocurre al combinar capacidades y saberes disciplinares. Es decir que se aprehende un cuerpo de saberes, así como la forma de procesarlos. Tercer nivel, la integración situacional que articula saber, capacidades y situaciones y que, permite desarrollar la competencia entendida como un saber actuar mediante la movilización y articulación de diversos recursos para endrentar una familia de situaciones. Finalmente, la interdisciplinariedad que se refiere a la articulación de dos o más disciplinas con las demás dimensiones.

La planeación curricular que constituye el proceso de toma de decisiones relativas a los objetivos de aprendizaje, los medios para su implementación así como la evaluación de su consecución (Beane, Toepfler y Alessi, 1986). El propósito de este proceso es brindar un marco metodológico con miras a lograr las intenciones curriculares. Se traduce en diferentes textos -tales como los planes de estudios y los programas de asignaturas- y implica la descripción de un conjunto de componentes que ayudarán a guiar a los docentes. Entre estos componentes tenemos los propósitos del curso de formación institucionalmente establecido, la lógica educativa que subyace al currículo, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los enfoques y actividades, las agrupaciones y ubicaciones, el tiempo, los recursos materiales, el papel de los docentes, la cooperación y la evaluación (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier y Panthier, 2016; Van den Akker, 2003).

La práctica docente que es el hacer, el actuar profesional, la implementación de acciones que reflejan las formas de hacer las cosas de una persona (Altet, 2003, 2017). La práctica docente es a la vez el acto que se realiza, lo que ejecuta el actor, pero también los procesos que dieron vida a estos actos. La práctica no se limita a lo que hacen los profesores en el contexto de la clase, sino que incluye todo un conjunto de actividades relacionadas que

promueven el despliegue de la enseñanza-aprendizaje (Marcel y Garcia, 2010). Además, es un reflejo de la postura del agente que se sustenta en una corriente de pensamiento pedagógico, es decir, como especifican Raby y Viola (2016) en un conjunto de fundamentos teóricos e ideológicos que determinan la orientación que el docente dará al proceso de enseñanza-aprendizaje. en un contexto de aprendizaje determinado. En el marco de esta investigación nos apoyamos en la clasificación de tendencias educativas del pensamiento de Altet (2013) que refleja la importancia de la situación educativa configurada por el docente y la comunicación de los actores en la relación con el conocimiento: centrado en el maestro, centrado en el estudiante, centrado en la comunidad, centrado en la racionalización del acto educativo et el centrado en el aprendizaje.

De los varios objetivos de investigación que persigue nuestra investigación, esta comunicación se enfoca en cuatro que se describen a continuación:

- Objetivo 1: identificar las intenciones y orientaciones curriculares en términos de integración de los conocimientos.
- Objetivo 2a: dilucidar la comprensión e interpretación de los docentes de los cursos de integración respecto de las intenciones y orientaciones curriculares.
- Objetivo 2b: describir la práctica docente desplegada para implementar la integración de los conocimientos.
- Objetivo 3: analizar de la concordancia entre las prescripciones curriculares, su comprensión e interpretación por parte de los docentes y la práctica docente.

4. Elementos metodológicos

Para los fines de esta investigación se utilizó el estudio de caso de tipo interpretativo tal como se usó en investigaciones cercanas (Estevez Nenninger *y al.*, 2003; Castro Rubilar *y al.*, 2017). Según diversos autores, este método tiene la ventaja de combinar descripción y comprensión de un fenómeno y para ello se centra en el descubrimiento (Dionne, 2018; Savoie Zajc, 2018). En este sentido, nuestra investigación pretende ser una exploración del diseño, organización y actualización de planes de acción pedagógicos, ello en el marco de un contexto natural particular, el de cursos cuyo objetivo es aprender a los estudiantes a integrar conocimientos diversos en vista a enfrentar de situaciones problemáticas auténticas. Por tanto, se requiere una descripción detallada y rica del fenómeno por parte de los actores, es decir, los docentes de estos cursos.

Los cursos de integración de tres carreras de pregrado en el campo constituyen nuestras unidades de análisis. Dichas carreras, del área de humanidades, son las licenciaturas en Derecho, en Comunicación y en Procesos educativos. Fueron elegidos por conveniencia ya que fueron fácil de acceso por el investigador ya que trabaja en la misma institución educativa. La siglas PE1, PE2 y PE3 corresponden a los planes de estudios.

En cuanto a los participantes, se consideró dos muestras. Una primera, de tipo intencional, está constituida de 14 profesores que imparten dichos cursos de integración. Dos criterios fueron considerados: el tener un mínimo de tres años de experiencia en el programa de estudios y el haber sido responsable de impartir un curso de integración dentro del mismo

programa al menos dos veces durante las tres sesiones previas al proceso de recopilación de datos. Esta primera muestra esta dividida en tres grupos, cada grupo consta de profesores que se desempeñan en un mismo programa de estudio. La segunda muestra consta de nueve profesores que pertenecen a la primera muestra, tres profesores por programa de estudios.

A manera de operacionalización, cuatro fases se implementaron. En una primera, enfocada al primer objetivo, se analizó los documentos curriculares: los documentos de referencia del MUM, los planes de estudios, así como los programas de asignaturas. La segunda fase consistió en la realización de tres entrevistas de grupo para obtener información respecto al objetivo 2a relativo a la comprensión de los profesores respecto a la integración. La tercera fase se centró en la realización de entrevistas individuales para describir la práctica docente llevada a cabo por los nueve participantes de la muestra 2. Finalmente, se realizó, en un cuarto momento, una triangulación de los datos analizados afín de responder al objetivo 3 que remite al análisis de la concordancia entre prescripciones, comprensión y práctica docente.

5. Resultados

5.1. El mensaje de los textos curriculares en cuanto a integración de los conocimientos

Ante el cuestionamiento sobre la finalidad o propósito de los cursos de integración en los planes de estudios, el análisis de los textos curriculares reveló que es profesionalizar, es decir, orientar a los estudiantes hacia el ejercicio de la profesión en estudio. Este camino hacia la profesionalización debe realizarse a través de una operacionalización enfocada al desarrollo de los modos de acción del profesional y a la articulación de diversos conocimientos con miras a enfrentar situaciones que plantean problemas. Estos dos puntos constituyen los temas más destacados de nuestro análisis. A título de ejemplo, los documentos de referencia sugieren que “la tarea educativa debe asegurar que los conocimientos adquiridos sean relevantes, es decir que reúnan las siguientes características: conocimientos vinculados al contexto [...], conocimientos en interacción, [...] conocimientos de “una gran diversidad [...] y conocimientos que nos permitan afrontar la complejidad” (BUAP, 2007b, p. 38).

Los elementos de la lógica educativa que subyacen del currículo, remite a dos ejes temáticos: el lugar central de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y la articulación de los diversos saberes abordados ocasionalmente durante la formación universitaria. En relación con el primer eje temático, la descripción del paradigma del conocimiento y de la teoría del aprendizaje – socio-constructivismo y humanismo crítico-arropados por la propuesta curricular desvelan la importancia del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los saberes, la importancia de lo disciplinario y de lo transversal impregna todo el proceso de planificación curricular. Esta diversidad aparece a través de todas las asignaturas ofertados -más específicamente de saberes de tipo disciplinar-, así como de las notas referidas a los ejes transversales -conjunto de conocimientos transversales- que deben permear toda la formación universitaria. También encontramos

esta diversidad de recursos o saberes expresados a través de los contenidos temáticos que se describen en los distintos programas de asignaturas de cursos de integración.

Los objetivos de aprendizaje planteados se expresan en términos de competencias profesionales en los planes de estudios y programas de asignatura. Es, sin embargo, pertinente subrayar que su formulación no es uniforme. En algunos casos, esta formulación resalta los saberes y su aprendizaje. Dos ejemplos son:

- “reconocer la discusión teórica-metodológica multidisciplinaria en el campo de la comunicación a través de la investigación para observar los fenómenos sociales”

En otros casos, la formulación no es muy precisa sobre las acciones profesionales a las que se dirige. Por ejemplo, “Desarrollar habilidades para la gestión de la comunicación global mediante la aplicación de herramientas y metodologías de gestión estratégica”. Un objetivo de aprendizaje expresa lo que el profesor quiere que los estudiantes aprendan, pero la expresión desarrollar una habilidad parece dar poca información sobre el aprendizaje a lograr por parte de los estudiantes.

En cuanto a los contenidos que deben cubrirse en los cursos de integración, nuestro análisis muestra, como ya se mencionó, que estos se desglosan en una diversidad de saberes por aprender. Aquí, es interesante notar que la descripción de los saberes disciplinares en los programas de asignaturas varían. En efecto, en determinados casos, el de los cursos de integración de los programas PE1 y PE3, se describen principalmente saberes de tipo declarativo; en cambio, en el caso de los cursos de integración del programa PE2, los saberes presentes son de carácter exclusivamente procedimental y, en algunos casos condicional.

El análisis de las actividades y orientaciones pedagógicas muestra la diversidad. A lo largo de los textos curriculares encontramos recomendación de uso del aprendizaje colaborativo, del aprendizaje basado en proyectos y del aprendizaje mediante la resolución de problemas (BUAP, 2007b). Los programas de asignaturas incluyen un aparte titulado “Estrategias, técnicas y recursos didácticos” que sugiere el uso de diversos medios tales como, las redes de ideas, los mapas conceptuales, las líneas de tiempo, las discusiones guiadas por preguntas, la presentación interactiva y la dramatización, la resolución de problemas, el método del caso, los casos de estudio o incluso técnicas de discusión, el debate, la discusión guiada, entre otros.

Al cuestionar qué información aportan los documentos curriculares sobre el rol de los docentes, el análisis nos lleva a observar que especialista de la disciplina y pedagógico constituyen los calificativos que hacen referencia a este rol. El profesor debe orquestrar la acción centrándose en el estudiante y el proceso de aprendizaje, por tanto, debe “servir de intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructivista que los estudiantes despliegan para asimilarlos” (BUAP, 2007b, p. 45).

En cuanto a la cooperación, dentro de los equipos de profesores, con mira a promover el aprendizaje, el análisis de los textos curriculares revela la existencia de recomendaciones. Éstas se manifiestan principalmente a nivel del trabajo de planificación curricular, en menor medida a nivel de reflexión y evaluación necesarias para la mejora de la práctica docente y de manera imperceptible a nivel de la organización de la enseñanza.

Finalmente, al cuestionar las orientaciones en materia de evaluación del aprendizaje, los documentos analizados revelan que sólo los programas de asignaturas brindan información práctica. Describen la diversidad de los medios a utilizar: exámenes de conocimientos, exposiciones, tareas, proyectos, etc., de los objetos de evaluación: conocimiento, participación y integración y, el peso de los medios utilizados para otorgar la calificación final. Sobre este último punto, los resultados revelan que en cada curso de integración las ponderaciones son muy variadas.

5.2. La comprensión e interpretación de los profesores hacia la integración

Nuestro análisis muestra que los comentarios de los participantes relacionados con las ideas que asocian con la integración se relacionan con dos ejes temáticos. El primero remite a la diversidad de conocimientos. Para todos los participantes, la integración significa, en primer lugar, recurrir a conocimientos variados, adquiridos por los estudiantes a lo largo de la formación y que deben ser movilizados y articulados. El segundo eje temático remite a la profesionalización y la práctica reflexiva. La formación para el ejercicio de una profesión es un tema común. Formación en el ejercicio de una profesión, iniciación del estudiante a la aplicación del conocimiento a casos reales, itinerario de aprendizaje que permite al estudiante desarrollar habilidades en el campo de la investigación o incluso, conectar al estudiante con la realidad profesional y adquirir las bases con miras a avanzar hacia el área de especialización disciplinaria, resumen textualmente los comentarios de los participantes.

Cuando se preguntó a los participantes sobre su comprensión del concepto de integración, los comentarios refirieron a dos aspectos o ejes temáticos: el papel de los estudiantes y el de los docentes. Para los participantes, son los estudiantes los que deben movilizar diversos conocimientos cuando tienen que enfrentar situaciones y que deben establecer puentes entre teoría y práctica para transformar la realidad socio profesional. Se menciona al respecto que “lo que se integra son los conocimientos previos [...] Ahora que existe este conjunto, se puede ganar un caso judicial aplicando correctamente lo visto anteriormente”. Se trata entonces de que los estudiantes “transfieran conocimientos que emanan de estructuras cognitivas esenciales para la construcción del conocimiento y de aplicar estas estructuras cognitivas a casos reales”.

La integración también implica un papel importante para los docentes. Los docentes deben de colocar al estudiante en el centro de la acción, para ello deben centrarse en los intereses de los estudiantes, conectar saberes enseñados en las diversas asignaturas, ayudarlos a resolver una situación y encaminarlos hacia una práctica reflexiva.

Los comentarios de los participantes, en su conjunto, relativamente a los elementos característicos de los cursos de integración se orientan hacia dos componentes o ejes temáticos. Por un lado, la primacía de lo práctico sobre lo teórico. Para los participantes, las actividades prácticas deben permitir, por un lado, poner de manifiesto la relación teoría-práctica y, por otro, que los estudiantes desarrollen competencias específicas y transversales. La implicación necesaria para implementar este tipo de cursos constituye el segundo componente. Ser instructor de un curso de integración requiere una gran

disponibilidad y compromiso, así como una buena experiencia en el ámbito profesional, disciplinar y docente.

Respecto a la parte de las entrevistas dirigida a cómo los profesores pueden ayudar a los estudiantes a aprender a integrar conocimientos, las intervenciones estuvieron orientadas hacia la acción pedagógica. En primer lugar, debe acordar un lugar central a las situaciones problemáticas. Comentan que es absolutamente necesario proponer situaciones que reflejen la realidad profesional y que susciten preguntas, análisis y toma de decisiones entre los estudiantes para que puedan enfrentar dichas situaciones. En segundo lugar, insisten en la importancia de proponer actividades que ayuden al uso intencional de conocimientos diversos. Al respecto se menciona que “la integración está fuertemente asociada al ejercicio ético y profesional [...] los estudiantes deben saber medir sus intervenciones de la manera más objetiva posible y no dejarse guiar únicamente por su sentido común o sus sentimientos”.

El trabajo en equipo de los estudiantes es un tercer elemento que ayuda en la integración del aprendizaje. Sin embargo, su importancia no es unánime. Para los participantes de los planes de estudios PE1 y PE3 hace parte de la organización del trabajo, para los del plan de estudios PE2, no está tomado en cuanto. El trabajo es esencialmente individual. Como cuarto elemento, se menciona la importancia de evaluar la capacidad de integrar de los estudiantes. Un quinto punto remite al necesario acompañamiento que debe de proveer los docentes. Parecería que este acompañamiento debe ser muy directivo, muy preciso. Se menciona al respecto que “en el campo como más pedagógico, sí, debemos indicar específicamente qué deben observar o hacer los estudiantes y cuál es el objetivo de cada sesión, ¿no? “. El margen de maniobra de los estudiantes parece, en este sentido, bastante restringido. Deben, en cierto modo, seguir el camino trazado por los profesores que son los expertos. Finalmente, es interesante notar que los participantes del plan de estudios PE1 insisten en la importancia de centrar las actividades más en la reflexión razonada y profunda de los estudiantes de cara a enfrentar situaciones problemáticas que en la creación de un producto.

Al cuestionar el tema del trabajo colegiado de los equipos pedagógicos, los resultados remiten al trabajo de planificación curricular y a la organización de la enseñanza. Los comentarios respecto al trabajo de planificación curricular muestran que la concertación constituye el modo de actuar. Los programas de asignaturas son revisados por profesores expertos y sometidos a aval de las academias. La impartición de clase se hace de manera individual lo que remite a la ausencia de trabajo colegiado en este aspecto. Muchos comentarios resaltan que “este trabajo se hace de manera individual”.

5.3. La práctica docente en el marco de los cursos de integración

La primera pregunta que se abordó con cada participante se relaciona con el proceso de planeación de los cursos de integración. El análisis permite visualizar que revela un posicionamiento de los participantes a lo largo de un continuum que va desde una planeación en donde los saberes son centrales hasta una planeación en donde son las situaciones problemáticas las que constituyen el elemento central. Además, el análisis muestra que son los participantes de los programas PE1 y PE3 quienes tienden a desarrollar su planeación sobre la base de los saberes a enseñar. Por ejemplo, varios

participantes mencionan que empiezan su planeación por los autores, los temas, es decir los capítulos y subtemas. Uno especifica “Entonces, así enfrento, primero que nada, la cuestión teórica, que es la que le doy, digamos un 60% de peso”. Por lo contrario, son los participantes del programa PE2 quienes parecen diseñar su planeación sobre la base de situaciones problemáticas que los estudiantes deberán de resolver. Plantean a sus alumnos casos, en este caso jurídicos, que se deben de analizar en base a los conocimientos adquiridos.

Las preguntas asociadas a las actividades que proponen los docentes a los estudiantes a lo largo de los cursos de integración, los comentarios recogidos hacen referencia a su diversidad. Esta diversidad se manifiesta a través de las orientaciones que favorecen los participantes al proponerlas. Tres temas reflejan estas orientaciones: intereses y motivación de los estudiantes, actividades de aprendizaje centradas en la reflexión y actividades de aprendizaje centradas en la acción en situación. Tener en cuenta los intereses y la motivación de los estudiantes surge de los comentarios de todos los participantes. Para algunos es el aspecto lúdico que emerge, por otros es la relación entre situación y área profesional que cataliza el interés y la motivación. Un segundo tema remite a las actividades centradas en la reflexión, es decir en un trabajo profundo centrado en los saberes. Son actividades de tipo argumentación, análisis, postura frente a un fenómeno, entre otras. Encontramos actividades de creación de líneas de tiempo o mapas conceptuales a partir de lecturas, la exposición por parte de los estudiantes de temas con ejemplificación, el análisis de documentos seguido de una argumentación o el análisis de proyectos de investigación (artículos o presentación de investigadores). Nuestros resultados muestran que son los participantes de los planes de estudios PE1 y PE3 que parecen más proclive a este tipo de actividades. El tercer tema remite a las actividades centradas en la acción en situación. En este caso, se menciona el análisis de casos jurídicos por parte de los participantes del plan de estudios PE2.

En cuanto a los cuestionamientos relativos a la implementación de la acción pedagógica, los comentarios de los participantes reflejan la diversidad. Variedad de las fórmulas pedagógicas y la responsabilización de los estudiantes en el proceso de aprendizaje constituyen los temas arrojados por el análisis. El trabajo colaborativo, la demostración, el trabajo de investigación, así como los proyectos son parte de las fórmulas empleadas por la gran mayoría de los participantes. En lo que concierne la responsabilización de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los comentarios de los participantes desvelan que se manifiesta a través de lo que esperan de los estudiantes: un mínimo de conocimiento previo, un nivel de madurez cognitiva que les permite solucionar situaciones diversas. Ello por la gran mayoría de los participantes.

Sobre la cuestión de la evaluación del aprendizaje realizada en el marco de los cursos de integración, los comentarios de los participantes se refieren a información diversa. Esta información se agrupa en tres grandes ejes temáticos: la diversidad de métodos de evaluación, la de los objetos de evaluación y finalmente, la diversidad en la construcción de instrumentos de evaluación.

Entre los métodos de evaluación, se refieren, a métodos que parecen poco pertinente para la evaluación de la integración tales como exámenes, productos resultantes de actividades

de aprendizaje como mapas conceptuales, mapas mentales, líneas de tiempo, fichas de lectura temáticas o incluso textos de reflexión sobre los temas trabajados en clase. Los comentarios también destacan el uso de métodos más propicios para la evaluación de la integración. En la mayoría de los casos se trata de una prueba final. Entre estos métodos, tenemos el examen final oral o escrito que refleja el análisis de un caso realizado por el alumno, el documento escrito correspondiente a una parte de un proyecto de investigación o intervención. También se menciona proyectos integradores sin dar especificaciones.

En cuanto a los objetos de evaluación, la diversidad es presente. Los participantes mencionan los conocimientos, la participación, el trabajo en equipo y la capacidad de integración. En lo que concierne los instrumentos, el discurso de los participantes es muy silencioso. Permea del análisis que la construcción de algunos instrumentos un peso relativamente fuerte al componente forma (aspectos lingüísticos, estructura del documento, organización de la información) al detrimento de la evaluación de la capacidad de integrar conocimientos. Alrededor de 50% de la calificación.

En lo relativo al tema de la evaluación de los cursos de integración, es su carácter fundamentalmente informal que subyace. Por la mayoría de los participantes, se realiza mediante comentarios y charlas informales con estudiantes. Eso evidencia la carencia de mecanismos sistematizados de evaluación de la enseñanza.

Finalmente, los comentarios recogidos de los participantes sobre el trabajo en equipo dentro de los diferentes programas reflejan una falta de colaboración. Los participantes manifiestan recurrir a un trabajo colegial al momento de revisar y actualizar los programas de estudios y programa de asignaturas. Este trabajo es institucionalmente organizado. Por otra parte, manifiestan trabajar de manera completamente individual al momento de planear, ejecutar y evaluar la acción en el salón de clase.

5.4. Triangulación de los resultados

5.4.1. Hacia concordancias entre prescripciones y práctica docente

Los resultados del trabajo de triangulación de datos permiten evidenciar la existencia de una concordancia entre las prescripciones curriculares y la comprensión de estas prescripciones por parte de los docentes en torno a la finalidad de los cursos de integración que deben apuntar a la profesionalización y promover la articulación de una diversidad de conocimientos, tanto disciplinarios como generales. También en torno a la lógica educativa subyacente que se refiere principalmente al lugar central que debe darse a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y, al papel de los docentes como expertos disciplinarios y pedagógicos, así como a la importancia del uso de una diversidad de herramientas para llevar a cabo la acción pedagógica: actividades de aprendizaje y fórmulas educativas para favorecer la integración.

5.4.2. Hacia discrepancias entre prescripción y práctica docente

Sin embargo, parece haber problemas de alineación entre los planes de acción educativa y los prescritos curriculares. Si parece que los participantes están de acuerdo en que los objetivos de aprendizaje deben ir en la dirección del uso de los conocimientos adquiridos en situación, existe un desfase entre las intenciones de lo prescrito y los planes de acción pedagógica. Diversos elementos parecen evidenciar este problema de alineación entre los planes de acción pedagógica y las prescripciones curriculares.

Un primero refiere a la dificultad que tienen los profesores para organizar sus planeaciones en torno a situaciones problemáticas auténticas. Nuestros resultados muestran al respecto, un posicionamiento en donde, por varios participantes, los saberes se posicionan todavía como elementos centrales. Ello traduce la dificultad de delimitar las acciones profesionales que los estudiantes deberán de enfrentar, o sea situaciones que reflejan la acción profesional. Es posible que esta dificultad esté ligada, por un lado, al problema de formulación de los objetivos de aprendizaje o, incluso, con el lugar todavía central que ocupan los saberes en los programas de asignaturas. Si los estudios analizados respecto al tema de nuestra investigación no mencionan problemas en cuanto a la formulación de las competencias a desarrollar, uno de ellos, el de Castro Rubilar y al. (2017) relativo a la implementación de un enfoque curricular basado en competencias, plantea como un factor que contribuye a esta brecha el desconocimiento por parte de los agentes educativos de las competencias del perfil de egreso. Nos parece que es consistente con lo que sugerimos en el sentido de que las competencias enumeradas y descritas en los textos curriculares constituyen la ruta de navegación de una propuesta curricular orientada a su desarrollo. Por tanto, ignorar el contenido de aquellas competencias a la igual manera de enfrentarse a formulaciones poco precisas y claras reduce las oportunidades de actuar con miras a un desarrollo eficaz de las mismas. Este estudio de Castro Rubilar y al. (2017) revela, igualmente, el impacto negativo en el desarrollo de competencias de planeaciones muy centradas en los saberes a enseñar. Estos datos van en sentido de nuestra interpretación.

Un segundo elemento, en resonancia con lo que acabamos de decir, remite a las actividades didácticas propuestas por determinados participantes. Como lo muestran nuestros resultados, siguen siendo muy centradas en un trabajo sobre los saberes. Remiten a un trabajo en profundidad sobre el conocimiento a través de situaciones de aprendizaje poco contextualizadas que fomentan la reflexividad, pero reflejan poco la realidad socio profesional. Para Roegiers (2020) son actividades que permiten al educando analizar, posicionarse frente a un fenómeno, argumentar, confrontar perspectivas frente a un fenómeno. Son complejas por el hecho de implicar la movilización de conocimientos diversos, pero no conllevan forzosamente a una acción. Esto nos lleva nuevamente a considerar que las situaciones de aprendizaje e instalación de saberes siguen siendo a menudo el elemento catalizador de las actividades propuestas en los planes de acción pedagógica. Al respecto, en su estudio Estevez Nenninger y al. (2003) comentan que entre los factores que influyen en la brecha entre prescripciones y práctica docente esta la falta de conexión entre la enseñanza y las experiencias y habilidades profesionales de los estudiantes. En este sentido, los trabajos de Diaz Barriga Arceo y sus colaboradores (2003, 2014) sobre la implantación de propuestas curriculares a carácter innovador en

México subrayan que la práctica docente sigue siendo muy hermética a los cambios. A pesar de los intentos la práctica sigue fomentando la segmentación del saber impidiendo así la articulación con la realidad socio-profesional (Díaz-Barriga, 2020).

Un tercer elemento relacionado con esta discrepancia observada es el de la responsabilidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados permitieron desvelar que esta responsabilidad parece manifestarse principalmente a nivel de las expectativas de los docentes sobre los estudiantes y poco a nivel de la libertad de acción y toma de decisiones. El acompañamiento directivo de los profesores durante las actividades propuestas parece inhibir uno de los elementos esenciales del desarrollo de habilidades y por tanto de la integración del aprendizaje, es decir, la toma de control por parte del propio alumno de sus acciones y decisiones.

La evaluación del aprendizaje de la integración es otro de los aspectos que apuntan a problemas de alineamiento entre prescripciones y práctica. Nuestros resultados revelan las dificultades del profesorado a llevar a cabo una evaluación pertinente de la capacidad de integrar conocimientos. Creemos que está directamente relacionado con la falta de precisión o orientación desde los textos curriculares. Encontramos resultados similares en la investigación de Estevez Nenninger y sus colegas (2003), así como de Castro Rubilar y *al.* (2017), quienes subrayan la fuerte presencia de métodos de evaluación que denominan tradicionales. Estos métodos constituyen, según los investigadores, barreras a la implementación de cambios curriculares que apuntan al desarrollo de competencias.

Un cuarto elemento refiere a las carencias de trabajo colegiado, así como de mecanismos de evaluación de la enseñanza. Nuestros resultados muestran al respecto no existe un trabajo colegiado de organización de la enseñanza y que de igual manera hay una falta de mecanismos sistematizados de evaluación de la enseñanza. Ello hace eco de los comentarios de ciertos autores como Loredó Enríquez (2021) quien en la introducción de un número recién de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa centrada en el tema de la evaluación docente menciona que “no sabemos qué hacer” con estos datos y no hay ninguna acción de mejora en base a los resultados” (p. 7).

6. Elementos de discusión

En esta sección presentamos elementos de discusión relativamente a las discrepancias entre las prescripciones curriculares y la práctica docente que emergen de nuestros resultados.

En primero, vislumbramos la poca relevancia de planeaciones y actividades propuestas por los participantes en vista a un aprendizaje de la integración por parte de los educandos. Si bien, se propone situaciones complejas, en el sentido que requieren una diversidad de conocimientos, tal como la argumentación, la toma de posición sobre un tema o la exposición de un tema, dichas situaciones son poca o no contextualizadas, es decir no reflejan situaciones profesionales. Al respecto, Roegiers (2010) subraya la existencia de diferentes niveles de integración. Habla de *especialización disciplinaria* cuando se articula las dimensiones de los saberes y de las capacidades. Es el caso de una argumentación sobre un tema, una toma de posición. Para alcanzar el nivel de *integración situacional* que exige el desarrollo de competencias, es necesario articular la dimensión de las situaciones, es decir ofrecer un contexto a los saberes y las capacidades trabajados.

Esta contextualización permite el uso de conocimientos – saberes y capacidades, entre otros- en situación que, por la naturaleza de los programas de estudios de la BUAP (profesionalizante), deben ser similares a la acción profesional que el estudiante de llevar deberá llevar a cabo al egresar. Ello permite desarrollar lo que Roegiers (2010) la inteligencia situacional, es decir, la implementación de acciones que requiere el tratamiento de una situación. Además, como sugiere Rege Colet (2002), la construcción de planes de acción pedagógica en torno a situaciones problemáticas auténticas permite dar sentido no sólo al aprendizaje sino también a los conocimientos adquiridos.

De igual manera, los resultados arrojan un papel de empoderamiento del alumnado supeditado a un apoyo muy directivo por parte del profesorado. Un acompañamiento muy orientado, como se desprende de nuestro estudio, sigue siendo, en nuestra opinión, todavía muy asociado a una práctica docente marcada por la corriente tecnocentrista descrita por Altet (2013). Es importante, como sugiere Verzat (2010), brindar apoyo que ayude y oriente al alumno a definir y alcanzar sus objetivos de forma independiente. Este tipo de apoyo implica centrarse no en el contenido que se va a adquirir sino en las relaciones entre el estudiante y la materia que va a aprender, es decir, los recursos que necesitará para enfrentar una situación problemática. En este sentido, este empoderamiento del estudiante durante las actividades de integración permite que los saberes abordados se conviertan en conocimiento y por tanto en un recurso real.

En tercer lugar, los resultados muestran que la evaluación del aprendizaje parece ser poco proclive a valorar la capacidad de integrar los conocimientos adquiridos. La evaluación, tanto con fines formativos como con fines de certificación, debe permitir, esencialmente, evaluar la actividad de los estudiantes con vistas a afrontar situaciones problemáticas auténticas. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible proponer medios o métodos de evaluación que proporcionen información en este sentido para ayudar a los estudiantes a desarrollar esta capacidad, o incluso certificarla. Por tanto, la integración debe ser el objeto principal de la evaluación y los instrumentos deben construirse con miras a facilitar un juicio en este sentido. Desde una perspectiva de integración, el vínculo entre las competencias esperadas y el sistema de evaluación debe ser muy fuerte (Prégent y *al.*, 2009).

Además, nos parece fundamental considerar la relevancia de compartir instrumentos de evaluación. Esto ayudaría a promover la transparencia y armonización de estos instrumentos dentro de los equipos docentes. Como especifican varios autores, los instrumentos de evaluación deben ser objeto de especial atención y consenso para permitir una evaluación más precisa, garantizar la coherencia entre las fases de aprendizaje, de integración de los estudiantes y las fases de evaluación del desempeño (Prégent y *al.*, 2009; Roegiers, 2010). Además, el hecho de basarse en tablas de evaluación armonizadas puede permitir considerar una evaluación más colaborativa en una lógica de sinergia en torno a un proyecto de formación.

En fin, nuestro estudio desvela la ausencia de organización de la docencia y una evaluación no sistematizada de la docencia. La colaboración entre docentes constituye un elemento facilitador de la integración (Roegiers, 2010). Si la resolución efectiva de situaciones problemáticas implica el uso de un gran conjunto de recursos, parece relevante

generar una dinámica, entre formadores, que facilite esta articulación con el fin de ayudar a los estudiantes a aprender a usar, de manera reflexiva y ordenada, conocimientos variados. El trabajo colegiado de los profesores en torno a actividades destinadas a la resolución de problemas por parte de los estudiantes adquiere entonces todo su significado. Esto, está precisamente alineado con una perspectiva de organización de la enseñanza llamada *Approche programme*. Se puede definir “como un enfoque de ingeniería pedagógica llevado a cabo a escala de un plan de estudios por un equipo pedagógico. La principal preocupación del equipo es garantizar la coherencia y la armonización dentro y entre los diferentes componentes del plan de estudios (los objetivos de aprendizaje y los componentes educativos. medios y logística) con el objetivo de promover la integración del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su carrera”¹ (Basque, 2017, p. 161). Este modelo de organización de la enseñanza que, según las experiencias implementadas en Canadá en particular, permitiría, entre otras cosas, promover una visión clara y compartida de los objetivos de los cursos de integración, promover la alineación pedagógica a través de adaptar mejor el trabajo de los profesores a los aprendizajes previstos en estos cursos y a las necesidades de los estudiantes y, también, promover una relación más estrecha entre los aprendizajes previstos y su contexto de uso.

En términos de evaluación docente, nuestros resultados muestran una deficiencia en este sentido y, por ello, sugieren que la calidad de los cursos de integración y por tanto su objetivo dentro de los planes de estudios plantea interrogantes. Como mencionan diversos autores, desde la perspectiva de la calidad docente, es necesario implementar una evaluación dirigida a mejorar el desempeño de los docentes (Bernard, 2011; Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer y Rochat, 2011, Rege Colet, 2005). Esta visión de la enseñanza, además de mejorar la impartición de estos cursos, proporcionaría a los agentes educativos información educativa para ayudar a mantener y mejorar una visión consensuada y coherente del plan de estudios.

Conclusión

En el contexto estudiado, la brecha entre las intenciones curriculares y su operacionalización, al igual que en los pocos estudios en el área, se evidenció. Podemos decir que proviene de una falta de precisión en algunos elementos de las prescripciones curriculares tales como la formulación de los objetivos de aprendizaje, la descripción de contenidos a aprender que enfocan mucho en los saberes a lugar de considerar las situaciones problemáticas auténticas como motor de la acción, así como una evaluación en donde la capacidad de integrar no permea de manera contundente. También proviene de problemas de operacionalización de una práctica proclive al aprendizaje de la integración por parte de ellos estudiantes, notablemente en cuanto a las actividades didácticas propuestas y el papel preponderante del docente que parece mermar la responsabilización de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje. La práctica docente

¹ Traducido y adaptado por el autor de “L’approche programme en éducation peut être définie comme une démarche d’ingénierie pédagogique menée à l’échelle d’un programme d’études par une équipe pédagogique. La préoccupation première de l’équipe est d’assurer la cohérence et l’harmonisation au sein et entre les différents composantes du programme (cibles d’apprentissages, composantes pédagogique, médiatique et logistique) dans le but de favoriser l’intégration des apprentissages chez l’étudiant tout au long de son parcours d’études » (Basque, 2017, p. 161)

es específica de cada individuo y, por tanto, no debemos pensar en querer generalizar los patrones observados a todos los docentes de la institución BUAP, y menos aún a los de otras instituciones, sin embargo, existe cierta transferibilidad.

Este trabajo tiene también el mérito de subrayar dos elementos cruciales de la práctica docente que, sin duda, permitirían mejorar la prestación de los agentes educativos: la evaluación de la enseñanza y el trabajo colegiado de organización de la enseñanza.

Futuras líneas de investigación

Creemos que nuestro trabajo sugiere posibles avenidas. Otras investigaciones podrían centrarse en las culturas de la enseñanza para describir, por ejemplo, el impacto de la cultura profesional en la práctica docente. Asimismo, este primer hito en el camino hacia la comprensión de la práctica docente en el contexto de los cursos con una finalidad integradora podría abrir el camino a estudios de tipo participativo que busquen encontrar soluciones a las dificultades planteadas durante la planificación pedagógica de los cursos, la evaluación y la organización de la enseñanza.

Referencias

- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cuadernos de Pesquisa*, 47 (66), p. 1196-2223.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/Kw9Wt8FzG8NtDmcy9sYvDcQ/?format=pdf&lang=fr>
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2 ed.), PUF.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°10. p. 31-43. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Basque, J. (2017). L'approche-programme - Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme en enseignement supérieur. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*, p. 161-181. Presses de l'Université du Québec, coll. « Enseignement supérieur ». ISBN 978-2-7605-4812-1.
- Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier F. y Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Beane, J. A., Toepfler, C. F. y Alessi, S. (1986). *Curriculum planning and development*, Allyn and Bacon, Inc.
- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? De Boeck.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C, Winer, L. et Rochat, J-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants. *Recherche et formation*, 67, p. 53-72.
<http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387>
- BUAP. (2007). Estructura Curricular 3. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/198/MUM_Estructura_Curricular.pdf
- Castro Rubilar, F., Lira Ramos, H. y Castaneda, T. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), p. 1-23.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28675>

Demeuse, M. y Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, de Boeck université,

Díaz-Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), p. 160-179.

<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59478>

Díaz-Barriga Arceo, F., y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo, en A. Díaz-Barriga Arceo (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, p. 63-123. *La Investigación Educativa en México*, vol. 5.

Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), p. 58-68.

<http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jct/article/view/4865/3078>

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd). Les Presses de l'Université de Montréal.

Estevez Nenninger, E. H., Acedo Félix, L. D., Bojórquez Ramírez, M. G., Corona Martínez, B. E., García Acosta, C. V., Guerrero Badilla, M. A., Guillén Álvarez, G., Loroña García, B. A., Mungarro Matus, J. E. y Tirado Hamasaki, H. M. (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), p. 1-30.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000100002&script=sci_abstract

Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), p. 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>

Javier Loredó Enríquez, (2021). Evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), p. 7-1. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.001>

Marcel, J-F. y Garcia, A. (2010). Les pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. En L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud y L. Savoie-Zajc (coord.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, de Boeck Supérieur.

Montes Pacheco, L. del C., Caballero Guichard, T. y Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *Revista de Investigación Educativa*, 25, p. 197-229.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-53082017000200197&lng=es&nrm=iso

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel et le caché. En J. Houssaye (coord.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, p. 61-76, ESF.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*. Presses internationales Polytechnique.

Raby, C. y Viola, S. (2016). *Modèle d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (2 ed.), les éditions CEC.

Rege Colet, N. (2005). Évaluation des enseignements et pilotage de l'Université. *L'éducation en débats : Analyse comparée*, 3, p. 83-95.

<https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/443>

Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*, De Boeck université.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, de Boeck université.

Roegiers, X., Miled, M., Ratziu, Letor, Étienne, Hubert y Dali, (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* De Boeck Université.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 éd.), p. 191-217. Les Presses de l'Université de Montréal.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. En J. Van den Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (coord.), *Curriculum landscapes and trends*, p. 1-10, Kluwer Academic Publishers.

Verzat, C. (2010). Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucourt, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck Supérieur