

Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos





**Marco referencial y metodológico para la evaluación
de contenidos y métodos educativos**

Primera edición, 2019

Coordinación general

Raquel Ahuja Sánchez

Pamela Manzano Gutiérrez

Autores

Pamela Manzano Gutiérrez

Lourdes Margarita Aguilar Choza

Mario Alberto Benavides Lara

Álvaro Fernando Adaya Villanueva

Diego Rodríguez Calderón de la Barca

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Benito Juárez, C.P. 03900,
Ciudad de México.

La elaboración de este documento estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico, para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2019). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. México: autor.

Índice

Introducción	4
1. Marco general	5
1.1. Derecho a la educación: algunos referentes	5
1.2. El derecho a la educación desde el INEE: su marco de actuación y sus principios	7
1.3. Marco histórico y normativo del currículo nacional de la educación obligatoria	9
2. El currículo: referentes conceptuales	12
2.1. Diseño curricular	14
2.2. Implementación curricular	15
2.3. Impacto curricular	17
3. Evaluación y currículo	18
Reflexiones generales	21
Referencias	24

Introducción

Dentro de las atribuciones legales —Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), artículo 3º, fracciones III y IX; Ley General de Educación (LGE), artículo 10, fracción IV; artículos 11, 47 y 48; Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), artículos 12 y 25— del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) está la responsabilidad de evaluar los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN). Como parte de esos componentes se encuentran planes y programas de estudio, así como métodos y materiales educativos, objeto de evaluación de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME), adscrita a la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE).

Con el propósito de presentar la delimitación de su objeto de evaluación y establecer la misión que le corresponde como parte del INEE, en este documento la DECME integra el marco de referencia que orienta su labor. Se presentan los aspectos centrales a partir de los cuales se establece el marco de actuación de esta Dirección, de tal manera que sienten las bases para las evaluaciones que se realizan en el área y que también orienten las realizadas por otras instancias con las que se comparte la responsabilidad de evaluar dichos componentes del SEN.

Este texto está organizado en tres apartados. El primero, llamado Marco general, incluye los fundamentos legales y los principios que el Instituto se ha planteado como guía para su labor, además de incorporar un breve recorrido histórico y normativo del currículo nacional de la educación obligatoria. En el segundo apartado se incluyen algunos referentes conceptuales sobre el componente del sistema educativo que es objeto de evaluación de la DECME, así como una descripción de las dimensiones centrales que, a juicio del área, lo comprenden. Si bien esta descripción no es exhaustiva, busca dar cuenta del objeto de evaluación con la mayor precisión posible, lo que permite tomar decisiones sobre las prioridades de evaluación orientadas a definir el plan de evaluación de este componente educativo, asegurando su viabilidad y pertinencia. El tercer apartado refiere al tema de la evaluación curricular, denominación genérica encontrada en el campo y que permite configurar un conjunto de ideas fuerza para el espacio de actuación del área. Además de estos tres apartados, se ha incluido uno más con algunas reflexiones generales acerca de la misión encomendada a la DECME.

1. Marco general

Las labores centrales de evaluación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) responden a una serie de principios y mandatos constitucionales establecidos en disposiciones legales, así como en las declaraciones que constituyen su marco general de actuación. Al respecto, durante las últimas décadas en México se han realizado esfuerzos considerables por asegurar el acceso a la educación, mejorar la calidad, aumentar los años de la educación obligatoria, incrementar la cobertura, combatir el abandono escolar, en especial en la educación media superior, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos. Sin embargo, persisten problemas de calidad de la educación que limitan el pleno cumplimiento de este derecho. De ahí el interés reciente por intensificar los esfuerzos orientados a garantizar que se ofrezca una educación de calidad, lo cual es el propósito central del Instituto, responsable de presentar los avances y el cumplimiento de este derecho en nuestro país, además de identificar los retos actuales para el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad.

Todos estos referentes son el marco de actuación para los proyectos impulsados e implementados en el INEE y en especial en la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME).

1.1. Derecho a la educación: algunos referentes

En primer lugar, el derecho a la educación es un concepto que se rige según diferentes perspectivas teóricas y prácticas, y que es impulsado por diferentes instituciones u organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), etc. Todas estas entidades coinciden en que la educación sea universal, inclusiva y de calidad; a este propósito se han sumado diferentes gobiernos y, por ende, sus instituciones del sector educativo. En segundo lugar, es un tema de amplio alcance social, porque depende e incide en la cultura, en la situación económica y las decisiones políticas, ámbitos que juegan un papel importante para que este derecho universal sea una realidad para la población, especialmente la infantil y juvenil. En tercero, este derecho incidirá en la vida de las personas desde edades tempranas en varios aspectos en su vida; en su posicionamiento social y laboral, e, incluso, en su salud.

En este sentido, como bien señala la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2007), el primer paso para ejercer este derecho es asegurar el acceso atendiendo las necesidades, las condiciones y las características de los individuos y sus contextos. Según la OREALC, una educación de calidad está constituida por cinco dimensiones centrales: *el respeto de los derechos, la equidad, la pertinencia, la relevancia y la eficacia y la eficiencia*; estas dos últimas se vinculan fuertemente con los resultados educativos y de aprendizaje en relación con las necesidades sociales y la aplicación de insumos y procesos que propicien resultados esperados según objetivos previstos (INEE, 2010).

Muchos países, México incluido, han cambiado de manera profunda la forma de concebir los derechos, por lo que han dejado de lado la consideración de la educación como una garantía individual para dar paso a reconocerla como un derecho fundamental; este cambio implica considerarla como un rasgo inherente a las personas y, por tanto, como algo que debe ser respetado y garantizado y no como un beneficio externo a éstas y que otorgan los Estados. Al respecto, de acuerdo con lo planteado por la UNESCO, existen tres dimensiones fundamentales que sostienen a los elementos del derecho a la educación como derecho humano:

Tabla 1

Dimensiones y elementos centrales para el ejercicio del derecho a la educación	
El derecho al acceso a la educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. La educación en todas las fases de la niñez y después de ésta. 2. Disponibilidad y accesibilidad de la educación. 3. Igualdad de oportunidades.
El derecho a una educación de calidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un programa de estudios amplio, pertinente, integrador. 2. El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos. 3. Un entorno seguro y saludable que no resulte hostil al niño.
El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. El respeto de la identidad. 2. El respeto de los derechos de participación. 3. El respeto de la integridad.

Fuente: UNESCO (2008a).

Cada uno de estos elementos es universal y resulta sugerente para reflexionar e implementar acciones que contribuyan al ejercicio pleno de este derecho. Así, la obligatoriedad “atiende a una idea central de universalidad de la experiencia educativa y, en ese sentido, aquello que se define como objeto de la obligatoriedad muestra una suerte de ‘piso’ o nivel mínimo de experiencias educativas sancionadas legalmente como deseables o imprescindibles para todos” (UNESCO, 2008b, p. 51). Asimismo, otros derechos que están integrados en el derecho a la educación son: la no discriminación y la equidad de género, los cuales contribuyen a reducir las brechas de oportunidades entre infantes y jóvenes en el campo educativo, ya sea por cuestiones étnicas, sexuales o relacionadas con su origen social.

Por otra parte, la primera relatora del derecho a la educación de la Comisión de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos (1998-2004) Katerina Tomasevski (2004) desarrolló el modelo y esquema de las 4 A, constituido por cuatro elementos centrales para lograr una educación de calidad: *disponibilidad (available), accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad*.

La *disponibilidad* y la *accesibilidad* competen a las posibilidades de tener acceso a la educación de calidad en cuanto a infraestructura y equipamiento, y que no existan barreras materiales ni inmateriales como la lengua; la *adaptabilidad* y la *aceptabilidad* refieren a aquellos derechos que se generan cuando se incorpora al sistema educativo, o bien, cuando se está en la escuela y se experimenta como un espacio de formación. En el caso de la *adaptabilidad* es necesario monitorear que la escuela responda a las condiciones contextuales y específicas de los alumnos. En cuanto a la *aceptabilidad* refiere a cómo responden los estudiantes a los programas y a las asignaturas que les imparten y qué tanto aprenden de ellas; si se relacionan con sus intereses y si las consideran útiles para su vida cotidiana y posterior.

En el caso de México, el derecho a la educación es un mandato consagrado en el artículo 3° de la CPEUM, para lograr el desarrollo individual y social, en respuesta a las condiciones y las necesidades sociales, culturales, económicas, demográficas y tecnológicas del país. En la Constitución Política de México de 1917 se incorpora el concepto de garantías individuales, y a la educación como una de éstas, estableciendo la gratuidad como inherente a este derecho. Como antecedente, en 1934 se promulga la obligatoriedad de la educación primaria (INEE, 2010), antes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde se establecen los dos pilares del derecho a la educación: la obligatoriedad y la gratuidad; estos elementos son prioritarios en la normatividad y las legislaciones actuales en materia educativa, fomentando así la no discriminación de ningún tipo, procurando la inclusión e incentivando la participación entre los diferentes actores del ámbito educativo. Posteriormente, a finales del siglo XX y a principios del XXI la configuración de la educación obligatoria cambia; se legisla para incorporar más niveles educativos, cuestión que se abordará más adelante.

1.2. El derecho a la educación desde el INEE: su marco de actuación y sus principios

El INEE, como organismo autónomo y autoridad responsable de coordinar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), tiene una responsabilidad de primer orden en la construcción de un sistema de evaluación integral. Sus atribuciones están enfocadas al tramo de la educación obligatoria, es decir, sólo a los niveles básico y medio superior, en los cuales la inclusión del imperativo de la *calidad* como atributo central de la educación se imbrica con la *evaluación* para su mejora. Al respecto, el artículo 3° constitucional en su fracción II, y la Ley General de Educación (LGE, 2017) en su artículo 8° señalan que deberá entenderse por *calidad: la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad*. Por su parte, la Ley del INEE (LINEE), en su artículo 5° fracción III, indica que la calidad de la educación es aquella cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia (INEE, 2013, p. 11).

Así, las funciones centrales del INEE se pueden agrupar en tres:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema educativo.
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden.
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

Una cuestión no menos importante es que el Instituto enmarca sus acciones en el enfoque de derechos del modelo de las 4 A propuesto por Tomasevski.

Considerando los referentes antes mencionados, el INEE (2016b) se plantea cinco principios conductores:

La mejora educativa. El sistema de evaluación integral, a través de dicho principio, deberá coadyuvar a la retroalimentación de los sujetos, las instituciones y los subsistemas evaluados con el propósito central de mejorar la calidad y la equidad educativas. Así, la evaluación educativa contribuye al conocimiento respecto a los logros alcanzados y a los deseados y visibiliza las brechas existentes en materia educativa entre regiones y grupos poblacionales, contando con elementos empíricos que explican causas y consecuencias de los resultados obtenidos.

La equidad. Se logra considerando el contexto en el que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las evaluaciones integrales deberán responder a las demandas del sistema educativo y a mejorar la equidad del sistema enfocándose en contextos, situaciones y sujetos vulnerables o en desventaja social y educativa.

La justicia. La evaluación integral tendrá que ser técnicamente sólida, imparcial, objetiva, transparente y pertinente a las características o los atributos que se busque evaluar, así como respetuosa en todo momento de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

La diversidad. La evaluación debe fortalecer el reconocimiento, el respeto y la valorización de la diversidad dentro y fuera de las escuelas e instituciones educativas, considerando diferencias contextuales y culturales, con el propósito de evaluar e interpretar los resultados imparcialmente.

La participación. Construir consensos sociales entre los sujetos evaluados y las instituciones evaluadas respecto a qué evaluar, cómo hacerlo y qué hacer con los resultados de la evaluación facilitará que la evaluación sea aceptada y percibida como una herramienta efectiva para optimizar el ámbito educativo. Así, el diálogo entre los actores clave en la construcción y en los procesos de la evaluación contribuirá a fijar prioridades y tiempos que incidan en un avance educativo.

Cada uno de los principios está relacionado con el papel de otras instituciones rectoras en la educación nacional, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), que, junto con instituciones y autoridades locales, planea y programa las actividades del SEN. Los principios del INEE, en conjunto con las labores interinstitucionales, están enfocados a reducir desigualdades en la educación, fortalecer la gestión y la operación de escuelas y favorecer el desarrollo de los diferentes actores que laboran en éstas, así como a capacitarlos para que apoyen en la evaluación interna de las mismas (INEE, 2016b).

1.3. Marco histórico y normativo del currículo nacional de la educación obligatoria

Actualmente la LGE establece, en su artículo 2º, que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad” (2017, p. 1). Dada la diversidad y la desigualdad de la sociedad mexicana, el sistema educativo y cada escuela han de ofrecer, a quienes más lo necesitan, oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioeconómicas, culturales y educativas previas, que deben asegurarse desde el currículo mismo, es decir, desde lo que se considera pertinente aprender y las formas en que deben ocurrir los procesos de enseñanza y aprendizaje (INEE, 2010). Esto implica un gran reto para la definición de las aspiraciones educativas que han de plantearse en el currículo, si además se considera que en México existe un currículo nacional, que ha ganado complejidad a medida que se ha ido desarrollando.

El desarrollo y la complejidad del currículo nacional se pueden examinar desde las grandes reformas que ha atravesado el SEN, en especial desde la segunda mitad del siglo XX. El auge del desarrollo curricular comenzó a finales de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta, cuando se puso en marcha el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, también conocido como Plan de Once Años, mediante el cual los enfoques curriculares se sometieron a una transformación significativa (Miranda, 2010). En la educación preescolar y primaria se llevó a cabo una reforma por áreas de conocimiento, y en secundaria se redujo el número de asignaturas. Además, se introdujeron los libros de texto gratuito para el nivel primaria (Latapí, 1992). Después de ello, destaca en 1971 la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que en 1973 empezó a operar su programa “Cursos Comunitarios”, con el objetivo de proporcionar “educación primaria a los niños de comunidades rurales en edad escolar que, por su baja densidad de población y dispersión geográfica, no habían recibido este beneficio” (CONAFE, 2011, p. 5). En 1975 se creó el primer Manual del Instructor Comunitario.

Otro hito del desarrollo curricular fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado en 1992, y que se mantuvo sin cambios sustanciales durante el paso de cinco secretarios de Educación Pública (Latapí, 2004). “Los tres ejes del ANMEB fueron la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio y materiales didácticos, y la revaloración de la función magisterial” (SEP, 2001, p. 4). A partir de la firma del ANMEB se reformó el artículo 3º constitucional a fin de definir las obligaciones federales y estatales, y surgió en 1993 la LGE para describir esas obligaciones y establecerse como marco legal que regula la educación en

México. Así, en ese mismo año se establece, en su artículo 2º, que “todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional” (LGE, 1993, p. 2).

Desde entonces al Estado mexicano le corresponde “garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios” (SEP, 2001). En relación con el currículo, le concierne definir los planes y programas de estudio, así como elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos (LGE, art. 12). Este acuerdo significó una gran reforma de los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria en 1993, año en que además se hizo obligatoria la educación secundaria.

La obligatoriedad de la educación básica (EB) se completó en 2002, cuando se sumó el nivel preescolar, y aunque posteriormente hubo modificaciones de planes y programas de estudio de educación básica –preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009–, otro momento de gran significado para el desarrollo curricular mexicano fue 2011, cuando se publicó el Acuerdo 592 mediante el cual se estableció la articulación de la EB. Esto significó la elaboración de un solo plan de estudios para los tres niveles educativos, con carácter obligatorio para todos los tipos de servicio y todas las escuelas del país. Además, en el mismo Acuerdo 592, en el apartado de diversificación y contextualización curricular, se previó la construcción de marcos curriculares para atender poblaciones específicas, de manera explícita, la indígena y la rural (INEE, 2016a).

Actualmente la EB cuenta con tres tipos de servicio: general, indígena y comunitario, que obedecen a un mismo plan de estudios; sin embargo, cada uno considera objetos curriculares adicionales como programas, marcos y materiales educativos específicos. Por ejemplo, el servicio comunitario, además de operar sus centros educativos a partir de la organización multigrado, cuenta con un programa o modelo distinto. Asimismo, ha de tenerse en cuenta en los tres tipos de servicios la atención de poblaciones específicas, por ejemplo, niñas, niños y adolescentes (NNA) jornaleros, migrantes, indígenas y con necesidades educativas especiales.

En 2012 se incluyó a la educación media superior (EMS) como el último tramo de la educación obligatoria. Este nivel educativo había pasado en 2008 por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que estableció, mediante el Acuerdo 442, el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, y por medio del Acuerdo 444, el Marco Curricular Común (MCC) para articular los planes y programas de estudio de las distintas opciones de bachillerato en el país (INEE, 2016a).

Finalmente, en 2013 inició una nueva norma que implicó cambios en la legislación educativa. En el artículo 3º constitucional se garantiza la calidad de la educación obligatoria, de manera que los materiales y los métodos educativos, entre otros elementos, aseguren el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (CPEUM, 2017). El artículo 12 transitorio de la LGE puntualiza que para garantizar la calidad se deberá revisar “el modelo educativo en su conjunto, los planes y programas, los materiales y métodos educativos” (LGE, 2017, p. 64). Y desde el artículo 47 de la misma LGE se especifica que en los planes y programas de estudio se definirán los contenidos de la educación, entendidos como los propósitos de formación general, los contenidos fundamentales de estudio, las secuencias entre unida-

des de aprendizaje de cada nivel educativo y los criterios, así como los procedimientos de evaluación y acreditación de cada nivel educativo (LGE, 2017).

A partir de los mandatos referidos se delimita a los contenidos y métodos educativos como uno de los objetos de evaluación del Instituto, creando, para ello, dentro de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (UESEN) del INEE, a la DECME; ésta debe considerar a la estructura del SEN y las características del currículo de cada nivel de la educación obligatoria para llevar a cabo la evaluación.

Los cambios en el discurso curricular producto, en parte, de las diferentes reformas han derivado en una diversidad de referentes y planteamientos para atender las finalidades, los saberes y las formas de abordar lo educativo. Ante este complejo entramado de lo curricular se propone una delimitación conceptual para acotar el objeto de evaluación de la DECME.

2. El currículo: referentes conceptuales

El currículo es una noción del campo educativo sobre la cual existe un amplio, y en ocasiones contradictorio, debate conceptual (Gimeno, 2007). A pesar de esto, un aspecto común es el señalamiento de que en el currículo se explicita “qué enseñar” o “qué aprender” (contenidos) y “cómo lograrlo” (métodos educativos), para que los alumnos alcancen ciertos propósitos educativos (“para qué”). En la revisión de la literatura especializada es posible identificar, al menos, cuatro aproximaciones conceptuales en torno al currículo.

Una primera aproximación lo sitúa en el terreno de los contenidos, es decir, de los conocimientos y los saberes a ser enseñados en los contextos escolares. Éstos se conciben como saberes cultos e incuestionables, porque son los que se consideran más valiosos de las distintas áreas o disciplinas de conocimiento (Torres, 1998). Tal aproximación al currículo tiene una fuerte influencia del academicismo, es decir, de la estructuración y la organización de los saberes a ser enseñados a partir de la lógica de las disciplinas y de los contenidos más valiosos en ellas. De aquí el origen de las llamadas “asignaturas” como espacios específicos de enseñanza.

Otra aproximación al currículo está ligada a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, es decir, a los métodos educativos. En esta conceptualización no es que se deje de lado la importancia de los contenidos, ni tampoco que no se les considere saberes académicos valiosos. Más bien se reconoce la necesidad de incorporar al currículo determinadas metodologías que posibiliten la enseñanza de esos contenidos. Esta aproximación “que pone énfasis en la experiencia apunta sobre el proceso de aprendizaje y su contexto, indica lo limitado de la acepción del currículum como conjunto de experiencias planificadas que no considera las experiencias vividas en los centros escolares, sean éstas sociales y cognitivas” (Torres, 1998, p. 76). A partir de dicha conceptualización se comienza a reconocer a los estudiantes como los principales destinatarios de todo aquello que se plantea curricularmente.

El currículo también es concebido como una parte inherente de los sistemas educativos, precisamente porque en él se encuentra el contenido de la escuela, así como también los métodos y las formas que se han de configurar en ella. Esta aproximación se asocia a concebirlo como un eje que vertebra y articula, en torno a determinados contenidos y métodos educativos, todo aquello que sucede en la escuela y en los distintos niveles que la componen. Por ello, la construcción del currículo está en manos de un grupo de expertos

y su operación se encomienda a otros actores, en este caso, los docentes (Angulo y Blanco, 1994). En la búsqueda por alcanzar los fines de la educación el currículo enfatiza prescripciones metodológicas puntuales que deben aplicarse de manera independiente del contexto escolar en el que se realicen.

Finalmente, una forma de aproximarse a los contenidos y métodos educativos es considerarlos como objeto social y configurador de la práctica educativa. Pensar los contenidos y los métodos educativos no puede estar desligado de su puesta en práctica en los espacios escolares. Así, el currículo se concibe como un proyecto cultural que es reconstruido por los actores que participan en él en un contexto determinado; de esta manera los saberes y los principios que se postulan adquieren significado en la práctica. Se plantea un enfoque integrador de contenidos y formas de enseñanza, puesto que el proceso se centra en la interacción de ambos aspectos. De este modo,

el currículum es método además de contenido, no porque en él se enuncien orientaciones metodológicas, proporcionadas en nuestro caso a través de disposiciones oficiales, sino que por medio de su formato y por los medios con que se desarrolla en la práctica, condiciona la profesionalidad de los profesores y la propia experiencia de los alumnos al ocuparse de sus contenidos culturales (Gimeno, 2007, p. 62).

La revisión de estas aproximaciones en torno al currículo permite afirmar que éste va más allá del tratamiento de los contenidos y las formas de apropiarse de ellos. Implica tener claridad sobre las intenciones educativas y la necesidad de articular los saberes fundamentales y la metodología para alcanzarlos. La consideración a esta relación entre contenido y formas de enseñanza impacta necesariamente en otros elementos que recrean el trabajo didáctico, y lleva a tomar decisiones sobre qué conocimientos promueven la asimilación de información o cuáles son fundamentales para desarrollar el pensamiento del alumno. También implica la búsqueda sobre determinadas situaciones educativas que promuevan un tipo de aprendizaje a partir de la enseñanza que se recibe. Seleccionar determinados contenidos y formas de abordarlos lleva implícita una concepción sobre los sujetos de la educación y su intervención en el proceso, y en torno a la valoración sobre el producto o el proceso durante el trabajo pedagógico y el tipo de recursos y los materiales necesarios. Todos estos elementos curriculares adquieren significado en la interacción de los diferentes espacios de intervención educativa, principalmente en el aula, que es donde se establecen y toman sentido las prácticas educativas.

Si bien la DECME reconoce la diversidad de perspectivas sobre el currículo, esta Dirección lo concibe como referente y organizador de las finalidades educativas en el ámbito formal, y también de lo que realmente sucede en él; es articulador de la vida escolar y núcleo en el funcionamiento de ésta; configura la práctica educativa y motiva la actividad diaria del aula. Con el propósito de organizar y sistematizar la mirada evaluativa hacia el currículo, la DECME considera que éste puede ser abordado desde tres grandes dimensiones: la de su diseño o estructura (Casarini, 2009; De Ibarrola, 2012), la de su implementación o puesta en práctica en los espacios escolares (Posner, 2005; Stenhouse, 1991) y la del impacto que tiene tanto en la vida personal y social de los estudiantes como en el desarrollo social (Muñoz, 2003; Daviet, 2016). A continuación se presenta una descripción general de cada una de estas dimensiones.

2.1. Diseño curricular

El diseño curricular pasa por diferentes dinámicas y articulaciones sociales y políticas para ser configurado como “un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada” (Dussel, 2014, p. 4). Es decir, en este texto público se privilegian ciertos contenidos y formas de conocer sobre un sinfín de saberes; la selección de esta parcela de la cultura de una sociedad determinada por un momento histórico es traducida al ámbito curricular, resultado de diferentes mediaciones sociales, disciplinares y pedagógicas, que a su vez pueden ser objeto de debate y contestación por distintos sujetos, incluso por los que no están involucrados directamente en las prácticas escolares (Dussel, 2014).

De esta manera, el diseño curricular integra diversos textos que, además de ser públicos, son herramientas pedagógicas que impactan en la práctica educativa. Esta dimensión que comprende el diseño curricular está centrada, fundamentalmente, en todos aquellos textos públicos a través de los cuales se expresan y estructuran, formal y materialmente, los contenidos y métodos educativos. El diseño es concebido como un proceso de representación de los ideales en torno a la educación, sus fundamentos, propósitos, organización, contenidos y formas de abordarlos, así como la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, el diseño puede entenderse como una dimensión en la que se plasma y prescribe una serie de reflexiones, propuestas y orientaciones para la práctica educativa.

El diseño curricular comprende, en primera instancia, aquellos documentos públicos que se generan con respecto a *la política curricular* y que se convierten en referentes obligados del currículo, entre los que se encuentran los marcos normativos o información de contexto que da origen, acompaña o permite situar y comprender el sentido de las prescripciones curriculares como parte del proyecto cultural y político educativo que se perfila para el presente y el futuro de un país y, por lo tanto, para su sistema educativo.

En este sentido se pueden mencionar, por ejemplo, programas sectoriales, acuerdos secretariales, normativas, reglamentos, lineamientos, marcos o parámetros curriculares que tienen relación directa o impactan en el diseño del currículo de los niveles educativos obligatorios.

Asimismo, el diseño curricular desde la perspectiva de la DECME comprende aquellos documentos prescriptivos denominados objetos curriculares,¹ que son considerados *instrumentos de la práctica educativa*, y que refieren a los textos oficiales o normativos en los cuales pueden reconocerse y se pretende dar respuesta al para qué, al qué y al cómo de la práctica educativa en la escuela y en el aula; es decir, los objetos curriculares comprenden una serie de elementos que en conjunto describen, de manera particular, los fundamentos y las finalidades educativas, proporcionan información concreta sobre qué debe enseñarse y aprenderse, las formas específicas en que se lograrán las intenciones educativas y las pautas para valorar las maneras y los logros de aprendizaje en determinado trayecto formativo.

¹ Para mayor información, consultar INEE (2017).

Sin agotar una amplia gama de documentos oficiales con diversas alternativas curriculares se puede identificar principalmente:

Los modelos educativos o pedagógicos, las propuestas curriculares y los proyectos educativos que comprenden o refieren al currículo en los diferentes niveles educativos, subsistemas, tipos de servicio desde su lógica de construcción y concreción en la educación formal.

Los planes de estudio que expresan los acuerdos sociales más o menos consensuados sobre los fines de la educación formal o escolarizada y lo que ésta debe transmitir a las nuevas generaciones, es decir, enmarcan lo que se debe aprender. Son un instrumento pedagógico porque en él se plasman no sólo los grandes resultados educativos que se persiguen, sino también la definición y la organización de los trayectos formativos por los que deben transitar los estudiantes, el señalamiento de los recursos que permitirán alcanzar los objetivos planteados, los fundamentos que orientan el acto educativo y las formas de evaluar el logro de los objetivos.

Los programas de estudio que indican el conjunto de intenciones educativas, contenidos y actividades, para cada uno de los espacios curriculares que conforman el plan de estudios. Estos documentos prescriben, norman, orientan y fundamentan, en sentido amplio, todo aquello que está asociado a la enseñanza de las unidades de aprendizaje o espacios curriculares para un determinado nivel o grado educativo.

Los materiales curriculares que son elaborados ex profeso para la enseñanza y el aprendizaje y pueden tener un soporte impreso o digital. Son las herramientas mediadoras entre los programas de estudio y la práctica educativa; es decir, traducen y concretan de manera didáctica aquello que ha sido prescrito previamente. Los materiales curriculares pueden estar destinados a apoyar el aprendizaje de los estudiantes, o bien dirigidos a los profesores para orientarlos en la toma de decisiones relacionadas con los procesos de enseñanza.

Cabe mencionar que todo texto prescriptivo surge en un contexto social, económico y político determinado, siguiendo diversos procesos de construcción y decisión en los que participan diferentes actores y estructuras institucionales.

2.2. Implementación curricular

Esta dimensión del currículo alude al proceso de desarrollo, concreción, operación o puesta en práctica de aquello que se propone, plantea o prescribe en el diseño del currículo (Frigerio, 1991; Jackson, 1968; Stenhouse, 1991). De acuerdo con De Ibarrola (2006; 2012) la noción de currículo no puede limitarse sólo a la idea de lo que se objetiva en un documento o en una serie de documentos prescriptivos, orientadores y articuladores de la institución escolar; es necesario abrirla a lo que sucede con él en su puesta en práctica en el entramado de la institución escolar.

Sin embargo, al tratar de conceptualizar la implementación curricular se corre el riesgo de caer en una posición de que “todo lo que pasa en la institución escolar es, de manera

indiferenciada, 'currículum'. Otro riesgo sería confundir y mezclar dimensiones eminentemente laborales y administrativas [...] de las que interesa, en todo caso, identificar las tramas que forman y el peso que tiene su relación con la apropiación del saber" (De Ibarrola, 2006, p. 153). Por lo tanto, y en sentido amplio, la dimensión de implementación curricular brinda posibilidades de tener un acercamiento a la "realidad curricular" (Jackson, 1968; Stenhouse, 1991), es decir, a la puesta en práctica de lo expresado y prescrito en los documentos y materiales que articulan el diseño curricular, sin dejar de reconocer que ésta se configura en diferentes realidades y condiciones institucionales específicas que facilitan o dificultan una efectiva implementación.

En este sentido, la implementación curricular pasa por reconocer las estructuras curriculares institucionales que permiten configurar, encauzar, delimitar, y hasta cierto punto determinar o condicionar el desarrollo del currículo (De Ibarrola, 2012). Se trata de aquellas estructuras fundamentales y condicionantes para lograr los resultados previstos en el diseño curricular, como las condiciones de trabajo docente, la asignación de los tiempos de enseñanza, la asignación de espacios escolares, recursos y materiales educativos, entre otras. A su vez, dar cuenta de esta dimensión del currículo también pasa por reconocer aquellos elementos del contexto de aula considerados como indispensables para la implementación del diseño: infraestructura del aula, recursos educativos, composición del grupo, ambiente de aula, entre otros.

Asimismo, la implementación curricular pasa por reconocer aquellas características y condiciones del docente que facilitan la puesta en práctica de lo propuesto en el diseño: perfil docente, formación en servicio, actividades de extraenseñanza y su pensamiento al respecto de los planteamientos educativos, entre otras; pero también por hacer referencia a las características de los alumnos que pueden llegar a facilitar o impedir lo propuesto en el diseño y contribuir a que logren los aprendizajes que se proponen en el currículo. Dichas características pueden ser intereses y expectativas de los alumnos o la percepción que tienen sobre su papel en el proceso educativo. Así, pues, la implementación curricular está centrada en la práctica educativa que se configura en el contexto escolar, la cual se caracteriza por las relaciones, las interacciones y los procesos que se establecen entre los distintos actores escolares, los contenidos y métodos educativos.

Por lo tanto, la dimensión del currículo que se centra en su implementación rebasa o se aparta de lo que está contenido en el diseño del currículo, pero a su vez amplía o potencia los resultados obtenidos con él, a veces poco imaginados o previstos. En este sentido, la dimensión de implementación del currículo permite aproximarse a elementos profundos o vastos, conocidos o por conocer, que interactúan y se configuran cotidianamente en las instituciones escolares en torno a los contenidos y métodos del currículo. Es, por lo tanto, una dimensión que permite dar cuenta de las expresiones reales del currículo en lo que respecta a sus intenciones, interacciones y resultados más inmediatos o próximos.

2.3. Impacto curricular

La dimensión de impacto curricular está centrada en los efectos reales o percibidos por los individuos que han transitado por un currículo determinado o trayecto formativo de la educación obligatoria, así como en los beneficios que tiene dicha formación para el desarrollo de la sociedad en general.

El currículo como manifestación de un proyecto educativo aspira al logro de beneficios individuales, como el desarrollo de las potencialidades cognitivas y socioafectivas de los sujetos, y con ello apuntalar sus posibilidades para una mejor calidad de vida; pero también, al formar parte de un proyecto político, económico y social, genera beneficios colectivos y bienes públicos (UNESCO, 2015) llamados *externalidades positivas*. Siguiendo esta idea, en el currículo se expresa el tipo de ciudadanía y sociedad al que se aspira en aspectos como la convivencia cívica, el desarrollo económico, la cultura y las artes. “Estos beneficios colectivos entrañan, en particular, la capacidad de innovación, la competitividad y el crecimiento económico de un país, así como la cohesión social y los valores comunes” (Daviet, 2016, p. 4).

Sin desconocer que los efectos de un currículo están asociados a múltiples factores y elementos de naturaleza variada, como la influencia en los resultados educativos del capital cultural y las condiciones socioeconómicas de las familias, y de acuerdo con Muñoz Izquierdo (2003), ninguno de los impactos individuales y sociales que pueden ser asignados a la educación (y específicamente al currículo) se genera en forma directa o independiente, pues existen innumerables mediaciones entre la propia educación (y dinámica curricular) y los efectos que se le atribuyen. Desde la perspectiva de la DECME el impacto curricular refiere a aquellos efectos para la vida individual y social que se desprenden de un diseño curricular o la implementación de un currículo en particular, lo que permite advertir que la imbricación entre las dimensiones del currículo es fuerte.

Las tres dimensiones del currículo se articulan entre sí; mientras que el diseño y la implementación refieren al terreno escolar, la dimensión del impacto las interpela al cuestionar lo prescrito y la dinámica de los elementos y los procesos que configuran su operación en las instituciones educativas para dar respuesta a su encomienda.

A partir de lo anterior, la DECME centrará su atención en las valoraciones que tanto los sujetos como la sociedad en su conjunto puedan hacer de los efectos, los cambios o los resultados del currículo en diferentes ámbitos (educativo, cultural, económico, institucional, tecnológico y social), por ejemplo, los impactos curriculares parciales o finales en los logros de aprendizaje, las trayectorias escolares, la empleabilidad, la participación política, entre otras.

3. Evaluación y currículo

La evaluación, como un proceso que orienta la toma de decisiones, tiene como propósito reunir información objetiva y sistemática para la construcción de juicios sustentados sobre cierto objeto o situación, y en el caso de la educación habrá de tener fines de mejora educativa, contribuyendo con esto al cumplimiento del derecho a la educación.²

Si bien la evaluación de los sistemas educativos ha tomado cada vez más importancia como parte de la política educativa, el mayor interés ha sido la evaluación de resultados educativos también conocida como evaluaciones de logro, frente a la escasa información sobre el componente curricular, que igual es pertinente para dar cuenta del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En particular, la evaluación curricular se identifica como un proceso de reflexión, análisis crítico y síntesis valorativa, que permite conocer, comprender y valorar el diseño, la implementación y el impacto del currículo (De Alba, 1991). Para ello, el campo de la evaluación curricular ha generado conceptos propios y técnicas específicas que le permiten atender la complejidad del currículo como objeto de evaluación (De Alba, 1991; Díaz Barriga, 1995).

De acuerdo con los principios y las normas que rigen las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), señalados en apartados anteriores de este documento, las evaluaciones que realice al currículo habrán de contribuir a mejorar la educación.

Ello significa que, por lo general, las evaluaciones del currículo buscarán identificar y valorar las formas en que se articula o tensiona el currículo prescrito o diseñado frente al currículo implementado o puesto en marcha por medio de las prácticas educativas y su impacto o resultados, en cuanto documento que orienta el trabajo de docentes, alumnos y directivos (Dussel, 2014), para contribuir, en un segundo nivel, con la toma de decisiones basada en información que conduzca a la mejora a nivel institucional, en cada una de las dimensiones del currículo, y que refiere a los componentes, procesos y resultados relacionados con éste.

² Para profundizar en las características de la evaluación se sugiere consultar los siguientes textos: Stufflebeam y Shinkfield (1993); Scheerens, Glass y Thomas (2005); García (2010).

Evaluar el currículo implica, entonces, centrarse en sus tres dimensiones. Sin embargo, la caracterización que se realizó en el apartado anterior no significa que ésta se traduzca en propuestas únicas de evaluación que den cuenta de toda la dimensión, sino que básicamente busca establecer planes de evaluación con propósitos específicos, que permitan ir dando cuenta del currículo.

De esta manera, las evaluaciones que se realicen en la DECME deberán tener solidez técnica y orientar la toma de decisiones en función de los propósitos para los cuales fueron diseñadas. Asimismo, la evaluación del currículo deberá considerar las diferencias contextuales y culturales y fomentar la participación de quienes intervienen en el diseño y la implementación del currículo.

Respecto a las metodologías, las evaluaciones del currículo harán uso de métodos, técnicas e instrumentos *ad hoc* que emplean enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, y de los cuales existe una amplia diversidad, tales como encuestas, cuasi-experimentos, estudios de caso, grupos de enfoque, análisis documental, comités de expertos, jueces, rúbricas, observación directa, cuestionarios, instrumentos estandarizados, pruebas objetivas de rendimiento académico, entrevistas, análisis transversales de trayectorias, o análisis del discurso de documentos; éstos pueden usarse en función de propósitos propios y modelos de evaluación específicos, sin perder de vista que el propósito de la evaluación que realice el Instituto será, en todo momento, dar cuenta del funcionamiento del SEN.

Para evaluar el currículo se pueden adoptar los mismos cuestionamientos del para qué, el qué y el cómo de la educación, con el fin de identificar el proceso general de la evaluación curricular en sus tres dimensiones. Así, la forma en que se respondan las preguntas de ¿para qué evaluar el currículo?, ¿qué evaluar del currículo?, y ¿cómo evaluar el currículo?, se concretará en las características específicas de cada evaluación, que incluye a sus referentes, instrumentos, variables, constructos, recursos disponibles y propósitos institucionales.

Cabe señalar que el currículo, como documento público que organiza la experiencia educativa escolarizada (Dussel, 2014), también requiere para su evaluación considerar la naturaleza de su objeto, ya que no se trata propiamente de variables duras o tangibles como puede ser el cálculo de una tasa de asistencia o de egreso, sino que pone énfasis en variables blandas o subjetivas, entre las que se encuentran las creencias, las interpretaciones o teorías implícitas de los alumnos, docentes y directivos, así como sus prácticas educativas.

En la tabla 2 se muestran, por dimensión, algunas de las características susceptibles de ser consideradas para realizar una evaluación del currículo, así como la intención que se tiene, por lo general, al evaluar estas dimensiones, y el tipo de métodos y técnicas que podrían ser utilizados. Conviene mencionar que no pretende ser exhaustivo ni limitativo, ya que se reconoce que la evaluación del currículo debe ser abierta para responder, de manera adecuada y situada, a la complejidad con la que se presenta su objeto de evaluación.

Tabla 2. Qué, para qué y cómo evaluar el currículo

Dimensiones del currículo	¿Qué evaluar del currículo?	¿Para qué evaluar el currículo?	¿Cómo evaluar el currículo? (ejemplos)
Diseño	Objetos y referentes curriculares de manera independiente o agrupada.	Para valorar el diseño curricular, en tanto prescribe desde lo normativo, el trabajo de la escuela y el aula.	Estudios de caso, grupos de enfoque, análisis documental, jueceo, rúbricas, entrevistas, cuestionarios.
Implementación	Condicionantes institucionales y escolares; disposiciones, pensamiento y experiencia docentes, e interacciones de los sujetos que, de manera relacionada, toman lugar en el espacio escolarizado.	Para valorar la relación directa e indirecta que se establece entre la práctica educativa de los sujetos (alumnos docentes, y directivos) con el currículo prescrito. O bien para valorar la calidad de las condiciones institucionales o personales y su influencia en la práctica educativa.	Cuasi-experimentos, estudios de caso, grupos de enfoque, observación directa, entrevistas, cuestionarios, instrumentos estandarizados.
Impacto	Logro educativo, trayectorias educativas y externalidades.	Para valorar los efectos que tiene el currículo en la formación del sujeto individual y como ente social, y en la sociedad en general.	Pruebas objetivas de rendimiento académico, análisis transversales de trayectorias, estudios de empleabilidad.

Fuente: elaboración propia.

Cabe apuntar que continuamente, como parte del trabajo de la DECME, se desarrollarán referentes conceptuales y criterios técnicos más específicos que permitan orientar de una manera más precisa el proceso de las evaluaciones relacionadas con cada una de las dimensiones que se abordaron en este documento.

Reflexiones generales

En México la discusión educativa de los últimos años ha estado enfocada al tema de la calidad; así, se han hecho esfuerzos por conceptualizarla, identificar garantes de su cumplimiento y actores responsables de la observación de que ello realmente ocurra, con lo que se ha avanzado en la generación de indicadores para medirla, lo cual ha implicado transitar hacia una perspectiva integral del Sistema Educativo Nacional (SEN). Hasta ahora se habían hecho pocos esfuerzos sistemáticos por contar con información de todos los componentes que conforman el sistema educativo, especialmente del de contenidos y métodos, por lo que una tarea fundamental es avanzar en generar información que permita dar cuenta del comportamiento de ese componente a lo largo de todo el tramo obligatorio.

Por otro lado, la evaluación educativa en México constituye un campo consolidado; en la última década se han producido mejoras muy importantes en los procesos de evaluación, lo cual ha permitido identificarlas y señalarlas, así como establecer las dificultades y los retos de la configuración del sistema educativo y cómo debe evaluarse (Aboites, 2012). Si bien en México hay algunas experiencias en el terreno de la evaluación curricular, están orientadas a la certificación y la acreditación de programas, y ubicadas principalmente en la educación superior y, de manera reciente, a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008) y la creación del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS), en la educación media superior. En educación básica (EB) pueden ubicarse algunos esfuerzos aislados, pero fundamentalmente en relación con los aprendizajes logrados a partir de la implementación curricular; por ende, avanzar en la evaluación del currículo de la EB constituye una tarea pendiente.

Una mirada al desarrollo de la educación obligatoria en nuestro país muestra la fuerte apuesta que se le ha dado al currículo como un eje articulador del cambio y la transformación educativa. En el contexto educativo mexicano es un componente configurador de la realidad escolar; a partir de lo propuesto en él se definen normas administrativas, lineamientos u orientaciones pedagógicas, y se generan materiales educativos, entre otros. Esto permite dar cuenta no sólo de la complejidad que implica la evaluación del currículo de la educación obligatoria, sino también de la importancia de realizar esta tarea.

Sin embargo, los desafíos que se derivan de la evaluación del currículo de la educación obligatoria son diversos y suelen subestimarse, en parte, porque no hay una única forma de conceptualizarlo y, por ende, de cómo evaluarlo. El desafío está en desarrollar evalua-

ciones que permitan comprender la complejidad de la realidad educativa, al tiempo que ofrezcan orientaciones puntuales acerca de lo que funciona bien o de lo que requiere atención. Implica tener claridad acerca de las fronteras de las dimensiones curriculares (diseño, implementación e impacto), pero sin perder de vista que en conjunto integran un todo, y que, cuando se interpela a alguna de éstas de manera indirecta, se hace referencia a las otras. En ese sentido, será importante considerar diversas metodologías, áreas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), instituciones y actores que permitan articular las evaluaciones de las tres dimensiones del currículo.

El diseño de nuevas propuestas curriculares para los niveles de la educación obligatoria no debería dejar de considerar que su concreción en las escuelas y su ejecución por parte de los actores escolares requiere algo más que buenas intenciones. Es necesario evaluar y dar seguimiento a su concreción en los planes y programas de estudio y materiales educativos asociados, así como también a su implementación en los espacios escolares. En el contexto educativo mexicano, las reformas curriculares por lo general están asociadas a los tiempos políticos, lo cual impone retos a la evaluación del currículo que no son triviales y que, sin lugar a dudas, pueden llegar a condicionar las tareas de evaluación. Si una aspiración es que los resultados de las evaluaciones del SEN orienten el rumbo de las reformas educativas futuras, la DECME y el Instituto en su conjunto se enfrentan al reto de ofrecer información clave para la toma de decisiones y, especialmente en lo que refiere al currículo, utilizarla como referente para fundamentar futuros cambios curriculares.

Sin embargo, antes de avanzar hacia allá será necesario que los actores educativos tomen conciencia de la importancia que tienen el currículo y su evaluación, por lo cual a mediano plazo se deberá aspirar a que las autoridades educativas y escolares identifiquen la evaluación del currículo como una forma de contribuir a la mejora de la educación. En ese sentido, es importante que reconozcan que evaluar el currículo es un proceso permanente que exige, cuando menos, dos condiciones: la participación de los actores involucrados en el diseño y la puesta en marcha del currículo, y que el resultado de estas evaluaciones sea oportuno y se utilice para incidir de manera efectiva en el desarrollo de éste.

En el caso de México las decisiones curriculares han sido centralizadas; sin embargo, con el currículo que será vigente a partir de 2018 se abre un espacio mayor de participación no sólo para el INEE sino también para otros actores involucrados en el desarrollo curricular, por lo que se vislumbra la necesidad de profesionalizar a los nuevos participantes del diseño o la evaluación curricular para impulsar el desarrollo de capacidades institucionales a niveles federal, estatal y escolar que permitan orientar los cambios en el currículo con base en información confiable y con temporalidades adecuadas para construir ciclos de implementación, evaluación y cambio del currículo.

Además de lo anterior, se requiere impulsar y consolidar la evaluación curricular como un proceso fundamental que imbrica otros componentes del SEN; para ello es necesario articular las evaluaciones curriculares con otras que realiza el INEE, establecer proyectos que deriven en evaluaciones más integrales, en los que intervengan diversas áreas del Instituto y otras instancias educativas que participan en los diferentes procesos curriculares, así como abrir espacios para intercambiar conocimiento sobre este campo, lo que implica fortalecer aún más la Red de Investigadores del Currículo que es parte del Instituto.

Los retos de dar cuenta de la calidad del currículo de la educación obligatoria pueden ser numerosos; pueden interpelar a distintos actores y demandar la necesidad de consensos sociales y políticos, pero sobre todo poner en el centro a los principales destinatarios de este componente y, en ese sentido, considerar que los esfuerzos que se hagan por ofrecer información válida, pertinente, confiable y con solidez técnica deben tener como objetivo principal que los estudiantes sean los más beneficiados con los ejercicios de evaluación realizados.

Finalmente, los avances de este documento se han puesto a consideración de un grupo de especialistas en temas curriculares desde distintas perspectivas. La discusión y el análisis con este grupo de expertos fue fundamental para enriquecerlo, lo cual no limita la posibilidad de una construcción y una actualización permanentes y abiertas a la re-actualización por diferentes actores e interlocutores que participan en la relación de contenidos, métodos educativos y evaluación.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: Ítaca/UAM/CLACSO.
- Angulo, J. F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Becerra, M., y Waisbord, S. (2015). Principios y “buenas prácticas” para los medios públicos en América Latina. *Cuadernos de Discusión de Comunicación e Información*. UNESCO. Recuperado el 27 de junio de 2017, de: <http://www.UNESCO.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/CDCI3-Becerra-ES.pdf>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Coll, C. (1994, 24 de julio). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativa*. México: SEP.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2011). *Alas para la equidad. 40 aniversarios del CONAFE*, 3(35). Recuperado el 10 de julio de 2017, de: <http://www.conafe.gob.mx/comunicacionycultura/revista-alas/Documents/Alas35-SEP-oct-11.pdf>
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público*. Documentos de Investigación y Prospectiva en Educación, 17. París: UNESCO. Recuperado el 14 de julio de 2017, de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0024/002453/245306s.pdf>
- De Alba, A. (1991). *Currículo, crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.
- De Ibarrola, M. (2006). La formación para el trabajo en las escuelas: el currículo y las prácticas formativas. En: De Ibarrola, M. *Formación escolar para el trabajo. Posibilidades y límites* (pp. 151-210). Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En: Landesmann, M. (coord.). *El currículum en la globalización. A tres décadas de “el currículum pensado y el currículum vivido”* (pp. 93-118). México: UNAM-FES Iztacala.
- Díaz Barriga, A. (1995). La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, 8, pp. 1-37.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>

- Frigerio, G. (1991). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*, t. 1. Buenos Aires: Miña y Dávila Editores.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, pp. 1-21.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: autor.
- INEE (2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores. Recuperado el 20 junio de 2017, de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf
- INEE (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: autor.
- INEE (2014a). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor.
- INEE (2014b). La Evaluación de contenidos y métodos de la educación obligatoria en México y en el mundo: acercamiento desde un estudio documental. Manuscrito no publicado. México.
- INEE (2015). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México: autor.
- INEE (2016a). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/informe_2016/Informe2016-1pdf.pdf
- INEE (2016b). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: autor
- INEE (en prensa). *Orientaciones técnicas para las evaluaciones de diseño curricular*. México: autor.
- Jackson, P.W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(3), pp. 13-44.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado el 10 de julio de 2017, de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 255-287.
- LGE. Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/LGE/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- LGE (2017). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c240b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En: Arnaut, A., y Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 35-60). México: El Colegio de México.
- Muñoz Izquierdo, C. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. México: UIA.
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe*.

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3), pp. 1-21.

- Posner, G. (2005). *Análisis de currículum*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGrawHill Interamericana.
- Scheerens, J., Glass, C., y Thomas, S. (2005). *Educational evaluation, assessment and monitoring. A Systemic Approach*. Reino Unido: Taylor & Francis e-Library.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2001). *El desarrollo de la educación. Informe nacional de México*. México: autor. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: <http://biblioteca-digital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/desarrolloeducativo.pdf>
- SEP (2017). *Historia de la SEP*. México: autor. Recuperado el 10 de julio de 2017, de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.WVKOz-vhCUI
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, L., y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Torres, R. M. (1998). Paradigmas del currículum. *Revista Vasija*, 2(2), pp. 69-82.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008a). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Recuperado el 26 de junio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- UNESCO (2008b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)-2007. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Recuperado el 12 de julio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO (s.f.). *Derecho a la educación*. Recuperado el 19 de junio de 2017, de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education>

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González
CONSEJERA PRESIDENTA

Bernardo Hugo Naranjo Piñera
CONSEJERO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Patricia Gabriela Vázquez del Mercado Herrera
CONSEJERA

UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO
DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

José de Jesús Dávalos (encargado)
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín
COORDINADOR DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Tomislav Lendo Fuentes
COORDINADOR EJECUTIVO
DE LA JUNTA DE GOBIERNO

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez

