



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

SABERES PRÁCTICOS Y CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

MARTINEZ.L; FIERRO, L; ROMAN,G.

SABERES PRÁCTICOS Y CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

Lilia Martínez Lobatos, liliam@uabc.edu.mx Fac. de Idiomas.

Laura Emilia Fierro López laurafierro@uabc.edu.mx Fac. de Idiomas.

Rey David Román Gálvez, divad@uabc.edu.mx Fac. de Cs Humanas.

Universidad Autónoma de Baja California, México.

RESUMEN

Contribución sobre una investigación concluida en 2012 sobre modelos curriculares en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ubicada en la frontera norte de México. Fue un estudio cuantitativo, descriptivo, bajo una encuesta a estudiantes. Objetivo general: analizar la opinión del alumno sobre los planes de estudio, los saberes prácticos y el impacto en su formación. Pregunta de investigación: ¿Cuál es la opinión del estudiante de la UABC sobre sus procesos de formación en la realidad?

El interés por las prácticas menoscaba la formación integral y son asociadas a los enfoques en competencias, las habilidades y la aplicación de saberes para resolver problemas, que sustenta una formación para la innovación en sitios laborales o empresariales. Albornoz (2009) evidencia los contornos difusos e implicaciones sociales contradictorias de sectores laborales excluidos ante los nuevos entornos laborales. Perrenoud (2012) señala que en la vida real, la conexión desde la práctica social o vida de la gente, es considerada pérdida de tiempo. Para Díaz Barriga, A. (2013) el ingenio docente encuentra situaciones reales donde construir interrogantes para vincular lo conceptual con lo real. Los debates son amplios, antagónicos entre los sectores productivos y la academia.

El alumnado identifica a los escenarios reales para su formación y la pertinencia con los sectores sociales y productivos. Casi el 70 por ciento enfatiza saberes prácticos o de aplicación del conocimiento y cierta congruencia con las demandas laborales. El 63 por ciento desea aprender a resolver problemas. Se forjan expectativas en el currículo pero no satisface las necesidades de los alumnos, habilidades para resolver problemas, de proyectos o casos. No se encontró aportes de una formación para la innovación.

INTRODUCCIÓN

Muy variados han sido los cambios que se han desarrollado desde la década de los noventa al momento, cuyo impacto alcanzó prácticamente todos los niveles y modalidades del sistema educativo mexicano. La presente contribución es un reporte parcial de una investigación cuantitativa de carácter exploratorio en el tema de currículo y contenidos prácticos también llamados saberes prácticos, desarrollada bajo la técnica de una encuesta de 43 reactivos, concluida en el 2012, a una muestra representativa de 385 estudiantes que cursaban las etapas terminales de sus planes de estudio en la UABC. Tuvo como objetivo general el analizar la opinión del alumno sobre los planes de estudio, los contenidos prácticos y el impacto en su formación. En

este trabajo se buscó responder de forma particular a la siguiente interrogante ¿Cuál es la opinión del estudiante de la UABC sobre sus procesos de formación en la realidad?

Esta contribución presenta algunos datos estadísticos básicos y descriptivos relacionados a la variable de contenidos prácticos, lo cual se consideró relevante de cara a los enfoques de formación dirigidos hacia las prácticas y estancias profesionales, como ante la ausencia de información en ésta temática, pero sobre todo, ante la ignorada opinión del estudiante en los nuevos proyectos curriculares. Martínez, R (2011) llama: recuperar “la voz de los estudiantes” empoderarlo para democratizar el currículo.

ANTECEDENTE CONCEPTUAL

La nueva economía y la formación para la innovación.

El principal distintivo de la nueva economía, es la generación de conocimiento, mismo que se espera sea traducido a nueva tecnología para la innovación. Para analizar estas nuevas dinámicas es importante señalar que la economía anterior, también llamada clásica o industrial se caracteriza por encontrarse basada en la manufactura, requiere transitar a otro tipo de economía sustentada en el desarrollo de la alta tecnología. De acuerdo a Castells (2002) la nueva economía depende de la capacidad individual para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento.

Nuevas dinámicas de producción, consumo y circulación, organizadas a escala global. Para Artus y Virard (2009) las nuevas estructuras de producción aumentan las desigualdades en todo el mundo y destruye empleos, a partir de 2006 los factores que habían sostenido el crecimiento y ocultado los efectos de la globalización sobre el empleo y el nivel de vida de los países desarrollados, desaparecieron ante lo que preparara una segunda globalización y el desarrollo de los países emergentes.

Resulta complejo equiparar procesos económicos volátiles con las demandas profesionales y el currículo, los impactos y sus derivaciones no suelen ser inmediatos, sin embargo, es posible encontrar hechos curriculares que son claramente identificables en los cambios económicos. Así en la economía clásica, los estudios de mercado de trabajo y de prácticas profesionales de los egresados, usualmente guiaron los cambios en los planes de estudio, esto es, que tanto para crear una nueva carrera como para reestructurarla o actualizarla, se realiza un diagnóstico de necesidades o bien algún estudio de factibilidad, que hiciera ver pertinente el proceso curricular. Así durante muchas décadas se trabajó el diseño curricular basado en las necesidades locales, los planes de estudio respondían al contexto laboral físicamente inmediato a la universidad. En otras palabras, la formación profesional ofertada por la universidad era un espejo de las instituciones y empresas laterales.

Al adaptar los contenidos de los planes de estudio al mercado de trabajo, se le formaba al estudiante para el empleo. Situación que aun priva en el medio, pero que

hoy se encuentra acompañada de nuevas tensiones para responder a contextos mucho más amplios y lejanos a la vida local de la universidad y la sociedad donde se mueve. Esta formación centrada en satisfacer las necesidades de los sectores productivos locales, ceñida a cerrar los límites físicos y geográficos de la escuela y las entidades laborales, se le llama formación para el empleo.

En el advenimiento de la nueva economía y la flexibilidad laboral se presentan conceptos como empleabilidad. De acuerdo con la OIT (2003) las personas son empleables cuando han adquirido una formación de base amplia y calificaciones básicas y transferibles de alto nivel. Incluidos el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las tecnologías de la comunicación y la información, el conocimiento de idiomas, la comunicación y la capacidad para aprender (Oficina Internacional del Trabajo (2003:49,119-121). Albornoz (2009) evidencia los contornos difusos e implicaciones sociales contradictorias de sectores laborales excluidos ante los nuevos entornos laborales.

En los nuevos contextos laborales se espera que la persona sea poseedora de habilidades, destrezas y conocimientos, como atributos de empleabilidad. Estas nuevas exigencias en términos de habilidades intelectuales, demandan mucho más que simples cambios a materias, horas y créditos en un plan de estudios. Se hace necesario estudiar el contexto global en que incide un campo profesional, mismo que es problematizado y derivado a competencias generales o perfiles profesionales. Todo ello porque en un mundo global es imposible diagnosticar en medios físicos los espacios laborales que se planearían en un plan de estudios.

El profesional debería ser empleable, poseer habilidades para aplicar en cualquier lugar y campo de su dominio. Una formación mayormente centrada en desarrollar habilidades, principalmente la habilidad para resolver problemas. A esta condición que toma como base el contexto de la nueva economía y la globalización se le llama *formación para la empleabilidad o para la innovación*. La disyuntiva se encuentra, entre buscar la pertinencia de los planes de estudio (responder a las necesidades locales del empleo) y desarrollar habilidades profesionales para la empleabilidad (Martínez, 2004).

En éstas acciones de relación entre el currículo y el exterior universitario, la dimensión social, la práctica reflexiva y las nuevas tendencias pragmáticas y utilitaristas para el diseño y operación de los planes y programas de estudio se ve ausente. Apple (1996), Giroux (2000) y Torres (2007) alertan sobre los riesgos de la mercantilización curricular y la manipulación de los contenidos en las unidades didácticas de las universidades por parte de las empresas, como parte de las actuales políticas de privatización de la educación.

Estas son las circunstancias en que actualmente se desenvuelve el currículo, una enorme tensión por responder a las condiciones que prevalecen en un medio global al cual se aspira y que en general, se observa en los discursos de los proyectos curriculares y la política educativa, sin espacios de análisis, reflexión y crítica de la realidad, de la universidad y la sociedad.

Política educativa y vinculación

La educación superior es fuertemente tensionada ante el compromiso de responder a la sociedad que la sustenta mediante la formación de profesionales. Para las instituciones de educación superior es importante mantener la calidad y el liderazgo de los procesos académicos al interactuar con los sectores sociales y productivos. Los procesos educativos evaluados y acreditados, pretenden brindar seguridad y recibir reconocimiento de éstos sectores externos. A las organizaciones privadas, públicas y sociales con los que se relaciona, se les dificulta constatar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y los esfuerzos y dedicación empleados para alcanzarlos. En el logro de estos esfuerzos, el papel de una pertinente vinculación es de primordial importancia para otorgar sólidos puentes para vincular al currículo, con los sectores sociales y productivos, donde quizá el mejor medio sea mediante los contenidos prácticos de los planes de estudio, ante las fallidas estrategias de vinculación, vía forma de convenios que por años sabemos no han funcionado para beneficio de la formación del alumno.

Sostener fórmulas de vinculación y comunicación tradicionales es mantener el estatus de insatisfacción. No es posible planear lo nuevo desde estrategias parciales o unilaterales, como las aplicadas hasta el momento. Por muchos años se sostuvo un simulado estatus de vinculación, que no se sabía a ciencia cierta qué fines buscaba, más allá de la firma de convenios, fotos, reuniones y viajes de intercambio entre funcionarios universitarios. Hoy la vinculación se espera sea asociada a la realidad donde los apoyos conjuntos son importantes en la suma de esfuerzos, no sólo en materia de vinculación en general, sino de investigación, docencia, extensión y comunicación, pero de manera relevante en formación profesional (Martínez. L: 2010, 2011).

En la década de los noventa se detonaron muy diversos cambios en el currículo de las universidades públicas. Transformaciones encaminadas inicialmente hacia lograr un currículo flexible y posteriormente a su reestructuración bajo diseños curriculares en competencias. La UABC, experimentó de manera temprana todos estos cambios y procesos, buscó desarrollar algunos proyectos y modalidades no convencionales de aprendizaje y de obtención de créditos, dirigidas hacia la formación vinculada con el medio social y productivo.

En México de acuerdo a datos del Plan Sectorial de educación 2007-2012, en el año 2007 solo el 49% de las instituciones de educación superior contaron con consejos de vinculación, esperando un incremento al 75% para el 2012. Cifras que dan cuenta del papel marginal que la vinculación reveló en el pasado y como la estructura normativa planeada para el futuro es limitada. Relacionando estas proyecciones al currículo, los programas educativos se orientan hacia enfoques basados en competencias, sugiriendo con ello, que estas decisiones y actividades curriculares llevarán a una mejor vinculación. Estos programas educativos orientados bajo enfoques basados en competencias se espera se incrementen de un 6 a un 40% para el 2012 (SEP, 2007, P. 20, 21,45). Este plan sectorial, señaló la necesidad de fortalecer los mecanismos de vinculación de la autogestión del aprendizaje del estudiante con su entorno social y

productivo, combinando periodos de estudio y de trabajo y estancias de prácticas profesionales en empresas e instituciones.

Entre las nuevas líneas que perfilan las políticas educativas para el sexenio 2012-2018, aparece el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES), 2013; que convoca a las instituciones de educación superior a concursar vía presentación de proyectos, para obtener recurso financiero discrecional, bajo el siguiente objetivo: Impulsar la realización de proyectos estratégicos dirigidos a consolidar la calidad de la educación superior, apoyar la profesionalización del personal académico de las IES, a impulsar una educación integral, fortalecer la diversificación de la oferta educativa, la pertinencia de la educación superior y la vinculación con los sectores productivo y social, promover la difusión y extensión de la cultura y alentar la internacionalización de la educación superior, entre otros. En el PADES se encuentra proyectos dirigidos a formular planes de estudio de nuevos programas, a revisar y actualizar los existentes y a impulsar actividades relevantes para articularlos con las necesidades del desarrollo regional, nacional e internacional (SEP, 2013).

El Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, también destaca la importancia del entorno escolar al buscar definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, tomando en cuenta las diversas realidades del entorno escolar. Se busca el definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, tomando en cuenta las diversas realidades del entorno escolar (SEP, PND, 2013).

Saberes prácticos y currículo

Esta teoría del currículo tiene su origen en la obra de Joseph J. Schwab (1910-1988), quien es uno de los más importantes teóricos del currículum de la segunda mitad del siglo XX, quien considera necesario un eclecticismo más abierto, una buena disposición para utilizar teorías en donde resulten adecuadas, sin afiliarse a alguna en particular, porque cada una puede tener tanto aciertos como fallas. Formado en la escuela filosófico-social de John Dewey, Robert Maynard Hutchins y Richard Mckeeon.

La teoría deliberadora se conecta con la tradición neoaristotélica. Las referencias en Aristóteles responden al *método de la práctica*, con el currículo escolástico aristotélico de una tradición de filosofía social. Ello, ya que algunos de los principios base del currículo deliberativo encontraban la necesidad de fundamentar la práctica en una teoría (Reid, 2002).

El problema se centra en buscar alternativas de cómo construir sistemas educativos con visiones diferentes, para satisfacer necesidades reales de las comunidades. Con este propósito, Pinar (1975) argumenta la preocupación de los estudios del currículo deliberativo hacia mejorar la capacidad de la gente, tanto individual como colectivamente, para tomar buenas decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Como antecedente en estas perspectivas de formación en la práctica, se encuentra indudablemente a John Dewey, cuyo trabajo mostró esfuerzos por vincular al currículo

con la enseñanza y resignificar propuestas pedagógicas clásicas, como la experiencial (Dewey, J. 1978:154). También subyacen los recientes enfoques de la enseñanza situada en las teorías socioculturales o la formación de prácticos reflexivos de Donald Schon. Estas diversas propuestas se desarrollan a través de enseñanza en casos, solución de problemas, método de proyectos, formación en el servicio a la comunidad, práctica supervisada, apoyos tutoriales (Schon, 1992). Entre otros abordajes denominados “practicum” (Zabalza, M. A., 2011), o bien enseñanza situada (Díaz Barriga, F., 2006).

Los dilemas que se plantean en esta formulación van del desarrollo personal *versus* desarrollo científico, profesionalización *versus* enriquecimiento cultural, especialización *versus* polivalencia, institución formadora *versus* institución de trabajo, prácticas *versus* *practicum*. (Tejada, 2005:5).

Vincular la formación a los sectores profesionales forma parte de la orientación profesionalizante de los estudios (priorizar la aplicación de los saberes sobre el desarrollo teórico). Así, toma cuerpo en Europa la llamada *formación en alternancia*, que se desarrolla en el centro escolar y en las empresas o servicios vinculados al ejercicio de la profesión de que se trate. Se amplía el espectro de agentes de formación, que incluyen empresas y profesionales en ejercicio que atienden a los estudiantes durante su período de prácticas (Zabalza, 2006:27).

La formación en ambientes reales o en sitio plantea nuevos retos a los sistemas universitarios. Es una estructura conceptual que no se encuentra en la política educativa nacional. Las prácticas en sitio se incorporan en forma limitada y la mayoría de las veces sin un foco central formativo. La formación en el aula sigue prevaleciendo.

Los retos ante un escenario de formación en la realidad externa al aula, requiere de diversos replanteamientos académicos y organizacionales a su normatividad, comunidades docentes, estructuras de vinculación y sistemas de comunicación social. Principalmente cuando demandan procesos integradores en la pedagogía y al alumno como actor de la actividad de exploración en métodos como la resolución de problemas y casos.

El aprendizaje por resolución de problemas va más lejos que una simple actividad de exploración, en la medida en que propone una situación-problema muy compleja que exige que el alumno entable de frente varios aprendizajes articulados entre sí alrededor de la situación-problema (Roegiers, X. 2010).

Reconocer un valor significativo en las experiencias de aprendizaje al exterior del aula, precisa de las instituciones educativas nuevas relaciones socio educativas, donde lo cultural, económico y laboral confronten el estatus de confort que la universidad como institución autónoma ha gozado y defendido. Nos encontramos ante enfoques centrados en una práctica de la cual, al momento desconocemos sus alcances, no existe garantía de inocuidad y detrimento o lesión a la formación humana y profesional de los alumnos. Perrenoud (2012) señala un primer problema al cuestionarse el grado en que los saberes puedan y deban volverse herramientas para la acción humana en

el sentido más amplio de esta noción. ¿Cómo juzgar la utilidad, la pertinencia práctica de un saber? El conocimiento se ha convertido en una herramienta para la acción. Los conocimientos pertinentes siempre remiten a una intención de actuar.

Indudablemente se deben discutir los enfoques de formación profesional, las estructuras de organización curricular, la figura del docente, las resistencias, los vicios, y muy diversos procesos institucionales asociados a la simulación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se mencionó en la introducción, ésta encuesta se aplicó a una muestra de estudiantes de los últimos semestres (etapa terminal, generalmente dos o tres semestres finales) de los planes de estudio de la UABC, universidad del noroeste de México que ha experimentado una intensa y continua actividad en cambios curriculares, (pionera en currículo flexible). Los cambios experimentados han sido tan acelerados que no ha existido espacio para su reflexión y opinión del alumno.

Respecto a las demandas laborales o de contexto y los contenidos de los planes de estudio, se encontró que solo el 18 por ciento reconoce que se responde a esas demandas. El mayor porcentaje se encontró en una opción que muestra indecisión o desconocimiento, el 70 por ciento identifica cierta congruencia entre sus contenidos y las demandas laborales. Solo un 9.8 por ciento señala que no existe congruencia. Ver tabla 1

Tabla 1. Los contenidos del plan de estudios son congruentes con las demandas laborales? (N= 385)

	n	%
Total congruencia	71	18.44
Cierta congruencia	273	70.90
No hay congruencia	38	9.89
Sin respuesta	3	0.77
Total	385	100.0

En los planes de estudio actuales se han diversificado los tipos de prácticas, condición que es favorecida a partir del currículo flexible y los enfoques en competencias. En estos rubros de prácticas, el estudiante reconoce a las prácticas profesionales (modalidad formal y obligatoria en medios laborales) como la más valiosa con un 57.14 por ciento, le siguen las prácticas que se desarrollan al interior de la escuela que son

las prácticas escolares con un 22.61 por ciento. Finalmente los proyectos de vinculación y estancias de aprendizaje con un 20.25 por ciento, mismas que son desarrolladas y reconocidas en las ingenierías. Los alumnos identifican una tipología de saberes prácticos para su formación, los cuales son determinantes al momento de valorar la pertinencia para el desarrollo y logro de habilidades para la innovación. Ver tabla 2.

Tabla 2 prácticas más valiosas para la formación (N= 385).

	n	%
Prácticas escolares (laboratorios, talleres, etc)	87	22.61
Prácticas profesionales	220	57.14
Estancias y proyectos de vinculación con créditos	78	20.25
Total	385	100.0

También se le cuestionó al estudiante si lograba identificar en su medio la importancia que para su formación tienen los conocimientos teóricos y los prácticos, donde los saberes prácticos son importantes para acercarse a la realidad social y productiva. Se encontró que en suma de respuestas afirmativas el 66.7 por ciento afirmó que actualmente el énfasis en la formación profesional se encuentra en los contenidos prácticos o de aplicación del conocimiento. Las respuestas que negaron el énfasis en la práctica sumaron un 16.9 por ciento. Ver tabla 3.

Tabla 3. Predominio en saberes prácticos (N= 385).

	n	%
Totalmente en desacuerdo	21	5.5
En desacuerdo	44	11.4
Indeciso	63	16.4
De acuerdo	186	48.3
Totalmente de acuerdo	71	18.4
Total	385	100.0

Cuando se les interrogó sobre algunas habilidades, en particular sobre la resolución de problemas, la principal para la generación de nuevo conocimiento, en suma de respuestas afirmativas se encontró que el 63.6 por ciento de los alumnos manifestaron que deben aprender a resolver problemas y los principales casos o situaciones de su realidad profesional, solo se sumó un 13.5 por ciento de respuestas que desconoció como valiosa a la habilidad de resolución de problemas. Ver tabla 4.

Tabla 4. Aprender a resolver problemas (N= 385).

	n	%
Totalmente en desacuerdo	14	3.6
En desacuerdo	38	9.9
Indeciso	88	22.9
De acuerdo	195	50.6
Totalmente de acuerdo	50	13.0
Total	385	100.0

CONCLUSIONES

En los últimos tiempos hemos sido testigos de cómo los cambios en el currículo han ido a la par de la socialización de una amplia diversidad de procesos académicos en apoyo a los planes y de estudio, desde la apertura a nuevas ofertas académicas a los alumnos, hasta los renovados enfoques centrados en la práctica (saberes prácticos en el discurso de Perrenoud) ello en consonancia a los enfoques de diseño curricular en competencias. Se presume que tanto cambio y novedad llevaría a mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, menos del 20 por ciento de los de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, señalan la existencia de congruencia y articulación entre las demandas laborales y los saberes de su plan de estudios, lo cual pone en discusión las premisas de los nuevos enfoques en competencias que acercaría hacia los escenarios reales.

Una gran proporción del alumnado identifica con cierta claridad la relevancia de los escenarios reales para su formación, son conscientes de la importancia de las prácticas profesionales para su formación acorde a los sectores sociales y productivos, no se puede decir que lo desconocen. Lo valioso se encuentra en que el estudiante tiene un amplio conocimiento sobre las opciones de saberes prácticos que el currículo actual le puede brindar.

En ésta misma línea, se confirmó contundentemente con casi el 70 por ciento que los alumnos observan un énfasis en los contenidos prácticos o de aplicación del conocimiento. Los alumnos desean más prácticas. Así también se deduce que sus planes y programas de estudio se encuentran con mayores contenidos teóricos, lo cual limitaría en gran medida cristalizar sus deseos de poseer con mayores espacios para sus prácticas y estancias profesionales y en consecuencia para una formación para la innovación. También debe mencionarse que más de la mitad de los estudiantes reconocen a la habilidad de resolución de problemas como valiosa en los actuales medios educativos con fines de aplicación social y productiva.

El ingenio debe encontrar situaciones reales donde construir interrogantes para vincular lo conceptual con lo real (Díaz Barriga, A., 2013). El currículo ha sido tensionado para responder a amplias demandas o para alcanzar fines que van más allá de los límites físicos de la escuela. A pesar de que la estructura de los planes de estudio se ha reorganizado para su maleabilidad, las instituciones no han manifestado las bases reales que satisfagan tanto las necesidades de los alumnos, como el desarrollo de habilidades para resolver problemas, de proyectos o casos y los requerimientos que en general se observan actualmente en nuestro medio como requisitos para una formación para la innovación sustentada socialmente.

Referencias

- ALBORNOZ M. (2009). "Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución." En *Revista CTS*. No. 13 vol. 5 Noviembre de 2009, Pp. 9-25. Argentina.
- ARTUS, P., VIRAD, M.P. (2008) *Globalización aún falta lo peor*. Capital intelectual, S.A. Buenos Aires.
- APPLE, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.

- CASTELLS, M. (2002) *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Volumen: La Sociedad Red*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V. México. Cuarta edición.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2013) "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación" En *Revista Iberoamericana de Educación Superior* Núm. 10, Vol. IV ISSUE/UNAM, UNIVERSIA. México.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- DEWEY, J. (1978) *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Losada S. A. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (2000) *Stealing innocence. Youth Corporate Power, and the politic of culture*. New York. St Martin's Press.
- MARTÍNEZ, L. (2011). *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*. Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior, Universidad Autónoma de Baja California.
- MARTÍNEZ, L. (2011) "Currículo y Vinculación Social y Productiva" En MARTÍNEZ, L. (Coordinadora) *Vinculación: una acción en el proceso de formación profesional*. UABC.
- MARTÍNEZ, L. (2010) *La Vinculación universitaria y la formación profesional. Ignorados o perdedores de la política educativa*. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UABC. México.
- MARTÍNEZ, L. (2004) "Currículo flexible. Retos ante una formación para la innovación." En Barrón Tirado C. (Coordinadora) *Currículum y actores. Diversas miradas*. Pensamiento Universitario No. 97. CESU. UNAM.
- MARTÍNEZ, R. (2011) "El curriculum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?". En SACRISTÁN, G. (Compilador) *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Pp. 162. Ediciones Morata. Madrid, España.
- PINAR, W. (1975) *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley: Mc Cutchan.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2003) Conferencia Internacional del Trabajo. 91.a reunión 2003. Informe IV (1) (2003) *Aprender y Formarse para Trabajar en la Sociedad del Conocimiento*. Ginebra.
- REID, W. A. (2002). "El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico." En I. WESTBURY (Comp.), *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Ediciones Pomares.

ROEGIERS, X. (2010) *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos*. Fondo de Cultura Económica. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013) *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior*. (PADES)
[\[http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/fondos/fondos2013/pades.pdf\]](http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/fondos/fondos2013/pades.pdf)
[\[Consultado el 07/05/14\]](#)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013) *Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018*. [\[http://pnd.gob.mx/\]](http://pnd.gob.mx/) [\[Consultado el 20/05/13\]](#)

PERRENOUD, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial GRAO/Colofon. Barcelona, España.

SCHON, D.A. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Piados. Barcelona-Buenos

TEJADA, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
[\[http://redie.uabc.mx/vd7no2/contenido-tejada.html\]](http://redie.uabc.mx/vd7no2/contenido-tejada.html) [\[Consultado el 25/05/06\]](#)

TORRES J. (2007) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (2006) *Estatuto Escolar de la UABC*.

ZABALZA, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid España. Narcea S.A. de Ediciones.