

La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación?

Isabel Pérez Ortega
Universidad de Cantabria

Resumen

Para la sociología de la educación, el currículo escolar es un conjunto de manifestaciones culturales que tiende a reproducir el discurso dominante; además, esta disciplina considera posible –mediante el análisis de sus formas discursivas– desvelar las estructuras y valores que inspiran y soportan dicho discurso. Con base en la metodología de la hermenéutica, este texto analiza e interpreta tres nociones: competencias básicas, competencia mediática e innovación educativa con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como elementos del currículo escolar del sistema de educación básica de México. Concluye que este currículo estructurado y organizado por competencias básicas no contribuye por sí solo a promover cambios ni mejoras pedagógicas con recursos digitales. Sí cumple, sin embargo, con su función de validar determinados saberes escolarizados.

Palabras clave

Análisis del discurso, competencias básicas, currículo escolar, educación básica, innovación educativa con TIC, metodología hermenéutica, sociología de la educación.

Media competency in academic programs: Is there space for educational innovations with information and communication technology?

Abstract

For the sociology of education, the academic program is a combination of cultural manifestations that tend to reproduce the dominant discourse; this discipline also considers it possible—through the analysis of discursive forms—to reveal the structures and values that inspire and support said discourse. Based on the methodology of hermeneutics, this text analyzes and interprets three concepts: basic competencies, media competency and educational innovation with information and communication technology (ICT) as elements of the academic program of the system of basic education in Mexico. It concludes that this program by itself—structured and organized by basic competencies—does not contribute to the promotion of pedagogical changes or improvements with digital resources, but it does fulfill its function of validating certain academic knowledge.

Keywords

Discourse analysis, basic competencies, academic program, hermeneutic methodology, basic education, educational innovation with ICT, sociology of education.

Recibido: 26/11/2015
Aceptado: 08/02/2016

Introducción

En los contextos escolarizados es cada vez más frecuente que se debata sobre la función del currículo escolar como un espacio idóneo para promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como canales de interrelación y para intercambiar conocimientos entre los diversos agentes involucrados en el proceso educativo, y tal vez más importante aún como recursos que hipotéticamente permitirían una participación más activa de los actores del sistema educativo en la producción de contenidos. En consecuencia, esta situación favorecería la promoción de innovaciones educativas.

Desde la perspectiva de la sociología de la educación,¹ la cual otorga gran relevancia a la contextualización de la acción educativa y a las relaciones de fuerza que actúan en su entorno, este texto pretende ser un ejercicio de observación de las ideas “competencias básicas”, “competencias mediáticas” e “innovación educativa con TIC” como elementos discursivos del currículo escolar de la educación básica en México. Es decir, mediante el análisis de las secciones relativas a las competencias básicas de los documentos *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica y Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica*, se reflexiona sobre la manera en que la actual organización del currículo escolar bajo el esquema de competencias no contribuye por sí sola a incluir innovaciones educativas con TIC; mientras que sí cumple con su función de validar determinados saberes escolarizados y estrategias de escolarización.

Para desarrollar un análisis de las secciones del currículo escolar en las que se describen las aptitudes, habilidades y destrezas que el alumnado debe alcanzar al final de un determinado nivel educativo se recurre a la metodología de la hermenéutica. Esta considera que la separación del corpus discursivo en conjuntos de enunciados o aseveraciones organizadas en torno a temas específicos permite interpretar textos como estrategias de legitimación.

Metodología

Si se pretende llevar a cabo un ejercicio exploratorio de los significados de los conceptos de competencia mediática y de innovación educativa con TIC en el currículo escolar mexicano, resulta necesario implementar una herramienta de análisis de los contenidos que integran un programa educativo como manifestaciones culturales. Por ello, este texto sigue la propuesta metodológica

¹ Adquisición de capacidades para realizar determinadas funciones clasificadas como válidas. Exige formación específica, transversal. Son medibles mediante evaluación.

de Thompson (1998), cuyo concepto de fenómeno cultural alude “a los patrones de significado incorporados a las formas simbólicas que se intercambian en la interacción social” (p. XXVII). De este concepto resaltan dos cuestiones que podrían ayudar a comprender la idea de que los fenómenos culturales son formas simbólicas. Primero, se establece que estos pueden ser entendidos como “la amplia gama de acciones y lenguajes, imágenes y textos, que son producidos por los sujetos y reconocidos por ellos y por otros como constructores significativos” (Thompson, 1998, p. 89). Luego, estas expresiones simbólicas o culturales suelen ser producidas por sujetos ubicados en espacios históricos y sociales determinados y, por tanto, pueden reflejar de distintas maneras los rasgos de las condiciones sociales en que fueron producidas, es decir, su contexto de realización.

Thompson, a partir de la concepción simbólica de la cultura de Geertz (1993), formula la llamada “concepción estructural de la cultura”, la cual se centra en el análisis de la construcción significativa y social de las formas simbólicas, en relación con los contextos sociales estructurados en los que se producen y reciben. Es de señalar que, para Geertz, estas expresiones suelen producirlas sujetos ubicados en espacios históricos y sociales determinados. De ahí que su propuesta metodológica enfatice tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados.

La concepción estructural de la cultura establece cinco características que intervienen en la construcción de las formas simbólicas, y pueden ser llamadas “modalidades de transmisión cultural”. El primer modo de operación de la ideología es la legitimación, que puede lograrse mediante la apelación a fundamentos racionales, tradicionales o carismáticos, mismos que suelen expresarse por medio del lenguaje. La simulación es el segundo modo de operación de la ideología. Consiste en ocultar, negar o disimular el establecimiento y el sostenimiento de las relaciones de dominación, y se presenta de una manera tal que podría desviar la atención o facilitar el ocultamiento de las relaciones de dominación y algunos de sus procesos. El tercer modo de operación de la ideología es la unificación, que consiste en establecer y sostener en el plano simbólico una forma de unidad que abarque a los individuos en una identidad colectiva, sin tomar en cuenta las diferencias y divisiones que puedan separarlos. La fragmentación es el cuarto modo de operación de la ideología y se refiere a la manera en que las relaciones de dominación pueden mantenerse por medio de la desintegración de los individuos o grupos que podrían ser capaces de organizar un desafío efectivo a los grupos dominantes. Finalmente, el quinto modo de operación de la ideología es la cosificación o reificación, que consiste en representar un estado de cosas transitorio e histórico como si fuera permanente, natural y atemporal.

A partir del reconocimiento de Thompson de que las estrategias particulares de la construcción simbólica no son fenómenos ideológicos por sí mismas, sino recursos simbólicos que facilitan la movilización del significado –y que por ello sirven para establecer relaciones de dominación en contextos específicos–, en este texto se considera que, al identificar los modos en que opera la ideología, es posible reflexionar en torno a la interacción del significado y de las relaciones de poder en la vida social. Es decir, el empleo de estos recursos metodológicos para observar el currículo escolar como estructura narrativa permite construir categorías analíticas para dimensionar la relación entre las nociones de competencias básicas, competencias mediáticas e innovación educativa con TIC y la organización interna de las formas simbólicas expresadas en el currículo escolar a manera de rasgos estructurales o líneas argumentativas, por ejemplo.

De modo complementario, la concepción estructural de la cultura como metodología para observar las formas simbólicas, además de los cinco modos de operación de la ideología, ofrece diferentes maneras de analizar las estructuras narrativas. En términos generales, Thompson distingue cinco procedimientos: el análisis semiótico, el conversacional, el sintáctico, el narrativo y el argumentativo; mismos que en función de las circunstancias particulares de cada investigación se pueden utilizar juntos o por separado. En este caso, se utiliza el análisis semiótico o discursivo, porque se considera que permite, primeramente, identificar las cadenas de razonamiento mediante las cuales se construye un discurso; para después interpretar, con base en un contexto particular, la manera en que estas dejan al descubierto los valores (la ideología) a los que se hace referencia en el documento observado. En palabras de Thomson (1998), el análisis del discurso es “el estudio de las relaciones que guardan los elementos que componen una forma simbólica o signo, y de las relaciones existentes entre esos elementos y aquellos en un sistema más amplio del cual pueden ser parte esa forma simbólica o ese signo” (p. 413).

Contexto

La concepción estructural de la cultura establece el análisis de las formas simbólicas en referencia a la coyuntura sociocultural en la que se inscribe y respecto a la cual se autodefine; en este marco, sigue una breve sección de contextualización sobre la introducción y el uso del enfoque de competencias básicas en el currículo escolar mexicano.

En mayo de 1992, comenzó a desarrollarse en México una compleja reforma en el sistema de la educación básica y en la formación del profesorado que se llamó Acuerdo Nacional para

la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).² Este largo proceso de reforma integral se prolongó durante más de una década y, paulatinamente, ha contribuido a descentralizar el sistema educativo, a reestructurar el currículo de la educación básica, a producir nuevos materiales educativos, a implantar programas compensatorios, a incorporar nuevos métodos de evaluación, a dar obligatoriedad a la educación secundaria y a ampliar el calendario escolar. Si bien la aplicación de ciertas políticas educativas derivadas del ANMEB impactó profundamente y de manera más o menos generalizada la estructura organizativa, la heterogeneidad cultural del país y las desigualdades socioeconómicas, así como la persistencia de acuerdos políticos temporales se constituyeron como dificultades para descentralizar completamente el sistema educativo. Por ello, casi una década después siguieron sucediéndose varios cambios en el modo de organizar los programas docentes; por ejemplo, en 2001, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 buscó renovar integralmente el currículo de los tres niveles que integran la educación básica. Más tarde, en 2004, se llevó a cabo la Reforma de Educación Preescolar; y dos años después, la de educación secundaria.

En 2009 se realizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), al tiempo que se impulsó un programa de educación secundaria llamado Educación para la Cultura y la Legalidad (ECL). Este programa aspiraba a fortalecer una cultura de respeto a las leyes como principio básico de una sociedad democrática (Levinson y Berumen, 2007, p. 27). Sin embargo, no fue sino hasta el 7 de septiembre de 2009 y luego el 20 de agosto de 2010 cuando se publicaron los acuerdos relativos a la reestructuración de los contenidos de los materiales educativos que determinan el diseño de todas las asignaturas de los niveles primario y secundario que permitieron el desarrollo del *Plan de estudios 2011 para la Educación Básica (Diario Oficial de la Federación, números 494 y 540)*. Este documento de observancia nacional actualmente ordena el sistema educativo en México y, por ende, delimita discursivamente los siguientes conceptos tratados en este texto: competencias para la vida, perfil de egreso, estándares curriculares y aprendizajes esperados, que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes en México.

Alrededor del mundo las distintas políticas educativas han ido incorporando paulatinamente el enfoque de competencias educativas desde finales del siglo pasado. En México, bajo el amparo de la “Alianza por la calidad de la educación”, se ha pretendido satisfacer la necesidad de ofrecer al alumnado una formación centrada en su desarrollo integral, en el que se resaltan la promoción

² El documento “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” manifiesta ser un referente de la transformación de la educación y reorganización del Sistema Educativo Nacional.

del ingenio, la creatividad y el pensamiento crítico, sobre los fundamentos de la Unesco para lograr el crecimiento pleno de los seres humanos. Por ello, la RIEB ha promovido “la Formación Integral de los Alumnos para la Vida y el Trabajo, a través de impulsar la Reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2009, p. 4). Es decir, formalmente, se consideró incluir en la totalidad del sistema educativo uno de los términos que interesan en este trabajo. Sin embargo, Díaz Barriga (2006) sostiene que, en México, “a finales de la década de 1980, el Colegio Nacional de Formación Profesional (Conalep) adoptó propuestas para la formación en competencias para la enseñanza técnica” (p. 7); mientras que el Instituto Politécnico Nacional (IPN) hizo lo mismo hacia 1996.

En el ámbito educativo es frecuente encontrar muy variadas delimitaciones teóricas sobre la noción de competencias; por ejemplo, la formación en competencias o el enfoque por competencias como posibles soluciones a determinadas problemáticas de formación en el sistema educativo. Dado que no existe una definición consensuada respecto a la idea de competencias básicas, para el caso de México se retoma la que aparece en el “Curso básico de formación continua para maestros en servicio”, enfocado en las competencias en la educación básica. En este curso, la competencia se presenta como “la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2009, p. 12). Es decir, este modelo de organización del conocimiento se relaciona con la llamada “educación para la vida personal”, que implica “recuperar los conocimientos y experiencias, aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, con el contexto social y ecológico” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2009, p. 12).

Sobre lo anterior, se deduce que en México el enfoque educativo por competencias ha pretendido incorporarse a los programas de estudio desde 1993, bajo las ideas del constructivismo pedagógico. Sin embargo, en la práctica, existe una serie de factores de índole principalmente política y económica que dificulta la implementación de modelos de este tipo. Destacan, por ejemplo, la prevalencia de políticas educativas atadas a acuerdos políticos temporales y el seguimiento de pautas de organización dictadas por instituciones supranacionales. Además, están las interrelaciones entre los ciudadanos y las instituciones de Gobierno propias de formas de Estados con baja calidad de democracia, en las que predominan, por ejemplo, sociedades civiles poco organizadas y hay ausencia de canales para la rendición de cuentas o la pre-

sencia de burocracias conservadoras. Luego, se realiza la función del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que aun cuando no tiene el monopolio de la representación del magisterio en México continúa siendo una organización sindical muy poderosa en cuanto a la capacidad de negociación. Para Ornelas (2008), este sindicato, como producto del corporativismo mexicano, vertical y autoritario, a lo largo de su historia “ha alcanzado notables grados de autonomía del gobierno y desde 1950 comenzó una estrategia de largo plazo para *colonizar* las estructuras de gobierno de la educación básica” (p. 29).

Finalmente, en México, al igual que en otros países de la OCDE, es posible identificar tres tipos de brechas digitales. La primera se refiere a las limitaciones de determinados grupos sociales para acceder a dispositivos digitales (*software* y *hardware*); la segunda describe las dificultades de ciertos colectivos sociales, ya no sólo sobre el acceso, sino sobre los usos de la información disponible en la red. Respecto al tercer tipo de brecha, no obstante lo poco extendido de la idea, resalta la perspectiva que clasifica a los grupos sociales en función de la capacidad de los usuarios de las TIC como agentes transformadores de su entorno (Morales y Rodríguez, 2008). En general, destaca que este concepto devela que, detrás de las desigualdades educativas, están presentes las desigualdades socioeconómicas.

Conceptualización desde la sociología

El análisis de las formas simbólicas, con base en la concepción estructural de la cultura, además del contexto, precisa la delimitación teórica de los conceptos que vertebran el texto que aquí se publica. Por ello, en esta sección se delinea, desde una perspectiva sociológica, la significación de los conceptos “aprendizajes o competencias básicas” como amparo de la noción de competencias mediáticas, e “innovación docente con TIC” como elementos que integran un currículo escolar.

En nuestros días, la discusión académica del currículo escolar acota numerosas discusiones –que abarcan, por ejemplo, desde la teoría pedagógica hasta la social y la política– asociadas al necesario debate sobre los vínculos del Estado con los individuos en las distintas etapas de escolarización. Para la sociología de la educación, la escuela es un mecanismo privilegiado para la enculturación de los individuos, ya que en ella se desarrolla un intenso proceso de interiorización de normas externas aceptadas por un grupo social. Desde esta perspectiva, el currículo desempeña una importante función legitimadora de determinadas relaciones sociales. Grundy (1998) establece, por un lado, que el currículo puede definirse conceptualmente como un conjunto de planes y actividades que se espera lograr al final del periodo

escolar; mientras que, culturalmente, es “un conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje situadas en un contexto socio-político-cultural en donde se considera a los involucrados en dicho proceso” (citado en Jiménez, Hernández, y González, 2013, p. 49). En otras palabras, el currículo escolar se entiende como una construcción social y política capaz de dotar de significado a ciertos valores y principios que integran, justifican y legitiman una determinada manera de organizar los contenidos escolares. Por ello, como discurso, el currículo es un material que promueve un particular aprendizaje cuya conceptualización refleja un conjunto de prácticas políticas, sociales y pedagógicas, necesarias para la reproducción de específicos conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes y valores. Es decir, puede ser entendido como otra de tantas representaciones sociales que una colectividad tiene de sí misma, en las que se revelan conductas sociales que se transmiten de generación en generación por medio de la educación.

Brevemente, se acota la idea de representación social como una manera en que los sujetos sociales “aprehendemos los conocimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, la información que en él circula, las personas de nuestro entorno” (Gutiérrez, 2003, p. 47). En otras palabras, es un tipo de conocimiento denominado “de sentido común”, que se construye a partir del conjunto de experiencias, información, conocimientos y modelos de pensamiento que recogemos y emitimos mediante tradiciones, educación formal e informal y procesos comunicativos. Concretamente, este texto pretende observar fragmentos de un currículo escolar concebido como un conjunto de contenidos académicos que, por incluir diferentes elementos conceptuales, puede mirarse como un discurso que denota un cúmulo de principios y concepciones didácticas y pedagógicas; sin embargo, al descubrir ciertas relaciones entre los individuos y el Estado, connota otros sociales y políticos.

Competencias básicas y competencia mediática

Como se ha mencionado, desde finales del siglo XX se ha comenzado a incorporar el concepto de competencias en el currículo escolar. Por ello, actualmente, es cada vez más común asistir a debates sobre la conveniencia, la utilidad y, sobre todo, las formas de evaluación de la idea de competencias básicas –también llamadas aprendizajes básicos, competencias clave o *basic skills*, en inglés– como parte de los programas oficiales de los distintos sistemas de enseñanza, incluido el mexicano. Desde diferentes perspectivas teóricas se ha estudiado, por citar algunos ejemplos, la incorporación de este concepto en el currículo escolar como resultado de las recomendaciones internacionales, o bien como es-

trategias para la coordinación de objetivos básicos compartidos en la región de América Latina, a pesar de la diversidad socio-cultural de la misma. Numerosos enfoques se han centrado en observar el conjunto de evaluaciones a gran escala –por ejemplo, TIMSS, PRILS, ALL y PISA, por sus siglas en inglés–, que pretenden valorar la adquisición de las distintas competencias y que paulatinamente han ganado espacios en la clasificación de los resultados educativos por competencias (OCDE, 2005). En otro contexto, Escudero (2006, p. 33) considera las competencias básicas como estándares o indicadores de evaluación y clasificación de la calidad de centros escolares y alumnado.

Desde el enfoque teórico que guía el presente texto –el cual coloca el currículo escolar como un conjunto de materiales oficiales, con atribuciones de organización de los conocimientos escolarizados, capaz de legitimar determinadas relaciones sociales y de delinear la estructura de los procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto particular–, el posicionamiento respecto a las competencias básicas estará en consonancia con la idea de las representaciones sociales. En este sentido, se retoma la definición de Bolívar (2008), quien considera que la idea de competencias básicas implica “la capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor y nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las funciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad” (p. 28). Por tanto, cabe pensar que su desarrollo incluye llevar a cabo “operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; es decir, se crean para la formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra” (Bolívar, 2008, p. 30).

Asimismo, se recoge la propuesta de Escudero (2006), quien considera los aprendizajes básicos como

medios capaces de coadyuvar, en contextos educativos formales, a disminuir las desigualdades en el acceso a oportunidades de desarrollo social, político y económico, aunque para ello se destaca la necesidad de integrarlas y coordinarlas de forma transversal, ya que de esta manera será posible planificar una metodología didáctica que en conjunto permitiría potenciar sus finalidades. (p. 42)

Finalmente, se toma la propuesta de Pérez Gómez (2007), quien entiende que la introducción de la idea de competencias básicas atiende a un tipo de cambio en los paradigmas curriculares. Por ello, su incorporación a un plan de estudios trasciende “la tradición claramente escorada y la interpretación conductista del

aprendizaje hacia una perspectiva en línea con el constructivismo social, incluyendo además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas” (citado en Pérez y Delgado, 2012, p. 26). Por todo lo anterior, en este texto la noción de competencia básica se entiende como la capacidad evaluable del alumno para llevar a la práctica determinados conocimientos adquiridos en contextos escolares que le permitirán resolver diversas situaciones. Asimismo, la incorporación de esta noción a los programas docentes podría desvelar una determinada concepción de la educación formal, ya que valida ciertas representaciones sociales manifestadas de manera tal que buscan “plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y las dificultades más acuciantes a los que se enfrenta la educación” (Pérez y Delgado, 2012, p. 26).

Una vez delimitada la noción de competencia básica frente a la necesidad de delinear teóricamente la idea de competencia mediática como parte del currículo escolar de la educación básica en el contexto mexicano, se comienza diferenciando esta idea con las de competencia digital y competencia audiovisual, de manera que la primera se establece como un espacio de convergencia de las dos últimas. Para ello, se arroja la propuesta de Pérez y Delgado (2012), quienes consideran que la competencia digital se relaciona con “la capacidad de búsqueda, creación y difusión por medios de las tecnologías”; mientras que la competencia audiovisual se refiere a “los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual” (p. 27). Así, a las ideas anteriores la competencia mediática añade una perspectiva globalizadora y relaciona una perspectiva educativa con otra sociocultural. Es decir, incluye el desarrollo de las habilidades tanto individuales como colectivas y resulta de “un proceso dinámico entre disponibilidad y el contexto, por una parte, y las habilidades comunicativas, por otra, pasando por la competencia mediática individual” (Pérez y Delgado 2012, p. 29).

Por ello, al entender que el acceso a la información en ámbitos virtuales implica –además de localizar, ordenar y reunir datos– llevar a cabo complejos procesos de significación e interpretación de los mismos en función de contextos particulares y necesidades temporales de búsqueda (Pérez y Delgado, 2012), este texto considera que el uso de las TIC en los contextos educativos no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio que permita al alumnado dar significado a la información, es decir, que mediante el uso de estas tecnologías los alumnos y profesores puedan generar conocimiento. En consecuencia, la competencia mediática ha de propiciar en los alumnos las habilidades para usar las TIC, de modo que puedan interpretar y reelaborar la información de la que disponen, lo cual implica, por ejemplo, aplicar habilidades de razonamiento.

La innovación educativa con TIC

Antes de delimitar la idea de innovación educativa mediante el uso de TIC, se plantea de manera muy sucinta un par de definiciones complementarias sobre la noción de innovación educativa. En primer lugar, Carbonell (citado en Cañal, 2002) la delinea de la siguiente manera:

[Es un] conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo. (pp. 11-12)

Por el interés de este texto, se presta especial atención al proceso de innovación educativa mediante el uso de las TIC. Existen diferentes investigaciones sobre prácticas e innovaciones pedagógicas de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, Balanskat, Blamire y Kefala (2006), patrocinados por la Comisión Europea, revisaron 17 investigaciones e informes sobre el impacto de estas tecnologías en los sistemas escolares de Europa. Las conclusiones de estos trabajos señalan que, “a pesar del incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas . . . la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional” (citados en Area, 2008, p. 6). Con base en estos resultados, los autores destacan que, en general, “los profesores usan las TIC para apoyar las pedagogías existentes” (citados en Area, 2008, p. 6), como pueden ser las exposiciones magistrales o los ejercicios de repetición. En palabras de Marchesi y Martí (2003), el uso de las TIC en los contextos educativos europeos tiende a reproducir modelos de enseñanza probados, y estas tecnologías no necesariamente impulsan las innovaciones pedagógicas: “el ordenador . . . puede contribuir a que el alumno amplíe la información, realice ejercicio o establezca alguna relación interactiva, pero con el mismo objetivo: aprender determinados contenidos y dar

cuenta de ello en la evaluación correspondiente” (citados en Area, 2008, p. 7).

Sin dejar de reconocer las importantes diferencias culturales de cada región, de lo anterior es posible deducir que, tanto en Europa como en América Latina, la integración de algunas tecnologías de la información y la comunicación en el currículo escolar requiere un modelo pedagógico que otorgue sentido a su uso con perspectivas innovadoras y vinculadas a los propósitos de las competencias mediáticas. Es decir, será preciso que en el currículo escolar se promueva –probablemente más desde los propios centros escolares que desde las autoridades educativas–, además del manejo del *software* y el *hardware*, “la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e información para que el alumno (la transforme) en conocimiento” (Area, 2008, p. 9).

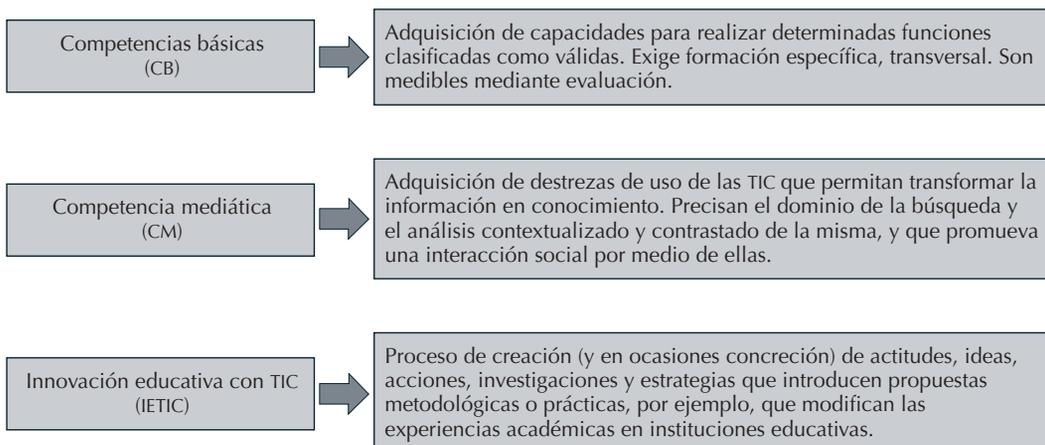
Análisis e interpretación del currículo escolar

Este texto se sirve del análisis del discurso como herramienta de investigación sociológica que permite distinguir en un texto las diferentes maneras en que determinados valores se manifiestan y adquieren significado, por lo que es posible afirmar, de manera breve y generalizada, que la semiótica permite conceptualizar como lenguaje cualquier conjunto organizado de signos, independientemente de su origen (Ricœur, 1986; Watcherhauser, 1986). Siguiendo las pautas de la metodología de la hermenéutica profunda, se considera que, al separar el corpus discursivo en conjuntos de enunciados o aseveraciones organizadas sobre temas específicos, es posible identificar las relaciones que existen entre los enunciados y los tópicos, en términos de ciertos operadores lógicos. Sin dejar de reconocer la importancia de observar sus elementos en conjunto, este texto se centra en observar exclusivamente las siguientes secciones del currículo oficial, por considerar que allí se describen las aptitudes que el alumnado debe alcanzar una vez concluida la educación básica. El corpus de estudio se delimita a continuación.

Del documento *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica* (en adelante *Acuerdo número 592*) se extraen fragmentos de las secciones: “I.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados” y “XI.2.6. Estándares de habilidades digitales”. Del *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica* (en adelante *Plan de Estudios 2011*) se observan las secciones: “2. Competencias para la vida” y “7. Gestión para el desarrollo de habilidades digitales”.

Para identificar determinados elementos narrativos del currículo escolar que permitan reflexionar sobre la posibilidad de que

Gráfica 1. Tópicos a identificar en el currículo escolar como texto simbólico.



Fuente: elaboración propia.

el concepto de competencia mediática impulse proyectos de innovación educativa mediante el uso de TIC, es preciso elaborar tópicos que permitan determinar los significados que se hallan detrás de los argumentos que dan forma a un discurso. De esta manera, se pueden desvelar los valores (la ideología) que refieren los documentos. Con la identificación de las expresiones presentes en las cadenas de razonamiento de las secciones del texto se busca realizar un ejercicio de observación sistematizada y contextualizada, así como la posterior interpretación de los mismos. La gráfica 1 recoge los tópicos, temáticas e ideas que delinear el ejercicio, en relación con la legitimación, que corresponde al primer modo de operación de la ideología de Thompson.

Observación de la noción de competencias básicas

En el *Acuerdo número 592*, la idea de competencias básicas se manifiesta como conocimiento adquirido que permite un tipo de cualificación personal y profesional³ que podrá ser reconocida, valorada y acreditada. Así, en el currículo observado las competencias básicas aparecen reiteradamente, pero sin considerar los desiguales contextos socioeconómicos del país. En el texto se

³ Si bien las competencias profesionales se relacionan con el nivel de educación superior, es preciso señalar, como lo hace Escudero (2007), que por sí mismas no brindan pautas contundentes para seleccionar contenidos, sino que pueden contribuir a cambiar las metodologías y procedimientos de evaluación, siempre que su uso no se limite a reproducir un documento burocrático, resultado de requerimientos administrativos coyunturales.

establece que las competencias básicas dotarán al alumnado de habilidades y destrezas para participar activamente en el mundo social y laboral; sin embargo, no ofrece indicadores que describan estos modos de colaboración en la esfera pública ni criterios de evaluación generales o particulares. A partir de lo anterior se afirma que en el currículo observado las competencias básicas aparecen como estándares o indicadores de la calidad de los conocimientos del alumnado, concretamente en términos de adquisición y dominio de aprendizajes para la vida en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, pero no se ofrece ninguna descripción de la terminología empleada ni se aportan marcos de referencia socioeconómica para el alumnado y el profesorado.

En el *Plan de estudios 2011 para la Educación Básica*, la idea de los estándares curriculares se describe como los aprendizajes esperados que vinculan las diferentes dimensiones del proyecto educativo, mismos que son observables al finalizar cuatro periodos escolares (preescolar, tercer grado de primaria, sexto grado de primaria y al concluir la educación secundaria):

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos. (p. 42)

Al relacionar esta idea con la de competencias básicas se observa que este plan de estudios instituye la prevalencia de un solo tipo de estudiante, un solo tipo de profesorado y uno solo tipo de centro educativo. Afirma, por ejemplo, que el establecimiento de estándares curriculares podría contribuir a eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2 del PISA. Sin embargo, no se brindan explicaciones sobre las causas que llevan a obtener ese nivel ni las categorías para delinear las diferentes estrategias a realizar en los centros educativos de un país tan profundamente heterogéneo como México. El documento tampoco da relevancia a los factores externos al proceso de enseñanza/aprendizaje que posiblemente tendrán más influencia en la adquisición y el dominio de aprendizajes para la interacción social por medio de las TIC. En palabras de Díaz Barriga (2006), “el conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas” (p. 16). El cuadro 1 proporciona, a modo de ejemplo, algunas de las alusiones textuales a la noción de competencias básicas en los documentos estudiados.

Cuadro 1. Competencias básicas.

<i>Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica</i>	<i>Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica</i>
<p>“Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.</p> <p>Los estándares curriculares son “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar”; “sintetizan los aprendizajes esperados”; “son equiparables con estándares internacionales”; “constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica”.</p> <p>“Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber . . . además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula”.</p>	<p>2. Competencias para la vida “Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos . . . porque se manifiestan en la acción de manera integrada”.</p> <p>“La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Observación de la noción de competencias mediáticas

En ambos documentos del currículo se observa una organización de los conocimientos a manera de asignaturas y bloques que deja poco espacio para la apropiación transversal de otras materias. Esta estructura podría revelar la prevalencia en el currículo mexicano de un enfoque pedagógico que, aunque pretende ser integrador, todavía no alcanza a ligar –al menos discursivamente– el desarrollo de las dimensiones personales (conocimientos, habilidades y disposiciones en contextos educativos formales) con las demandas, tareas o actividades que rebasan este ámbito. Así, al reflexionar sobre la cabida que el concepto de competencias mediáticas da a las innovaciones con TIC, como discurso, se acusa la falta de elementos que faciliten las prácticas transversales, tan necesarias en la promoción de cambios y mejoras en el ámbito educativo con el uso de instrumentos como el *software* y el *hardware*.

Se considera que esta segmentación del conocimiento privilegia la consecución de “objetivos” que podrían determinar más fuertemente un tipo de evaluación que estuviera por encima de las competencias básicas. La consecuencia sería que, en la práctica, estas fueran relegadas a aditamentos y, entonces, solo serían elementos

sustantivos en el currículo escolar. De lo anterior se deduce que este currículo, aún sin manifestarlo textualmente, establece que la cumplimentación de las competencias básicas –y específicamente de las competencias mediáticas– dependerá de factores socio-políticos, pedagógicos y económicos, como son, por ejemplo, el proyecto educativo de los centros educativos, la formación de los profesores para el uso de TIC, la dinámica del propio salón de clases y el acceso a los recursos tecnológicos necesarios.

Por otro lado, al vincular las competencias mediáticas con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning*, esta noción adquiere gran relevancia. Por ello, se señala la importancia que el currículo observado da a una perspectiva integradora de las competencias vinculadas al manejo de las TIC, que incluso rebasa el ciclo de la educación básica. Sin embargo, al mismo tiempo se destaca que el enfoque por competencias no conlleva un modelo de planificación o diseño curricular que permita desarrollarlas constantemente en la práctica. Para Díaz Barriga (2006, pp. 34-35), el enfoque actual “no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior”.

Finalmente, en los documentos no se encuentran los conceptos de competencia digital o competencia mediática; tampoco se declaran las habilidades, destrezas y conocimientos específicos que permitirán al alumnado su desarrollo integral en un ambiente digital. Aunque destaca el uso de sustantivos –como creatividad, innovación, TIC, tecnología y pensamiento crítico– y de frases que parecieran objetivos por ir precedidos por un verbo en infinitivo –como “participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología” o “identificar, evaluar, seleccionar” – en la práctica será muy difícil desarrollar los principios de competencia mediática sin la vinculación directa con un contexto, es decir, como parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje. El cuadro 2 recoge las manifestaciones que en los textos estudiados podrían aludir a la idea de competencia mediática, ya que textualmente es una noción ausente en ellos.

Sobre los apartados previos, en los que se observaron las líneas de razonamiento discursivo de las nociones de competencias básicas y competencias mediáticas como tópicos, es posible afirmar que este currículo escolar, aunque esté sostenido discursivamente en el enfoque de competencias, resulta un texto fundamental para amparar la aplicación de determinadas políticas públicas que buscan el bien común, pero que en la práctica podría ser insuficiente para atenuar la brecha digital entre el alumnado mexicano y para promover mejoras o cambios en el ámbito educativo a partir de los profesores y los estudiantes. Recordemos que el concepto de brecha digital abarca más que el mero acceso a dispositivos electrónicos, pues incluye las competencias mediáticas de los usuarios (alumnos, docentes y padres de familia), es decir que se re-

Cuadro 2. Competencia mediática.

<i>Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica</i>	<i>Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica</i>
<p>XI.2.6. Estándares de habilidades digitales. “Implican la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC; es decir, utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas. Se organizan a partir de seis campos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creatividad e innovación. 2. Comunicación y colaboración. 3. Investigación y manejo de información. 4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. 5. Ciudadanía digital. 6. Funcionamiento y conceptos de las TIC.” 	<p>2. Competencias para la vida. “Competencias para el manejo de la información. . . . identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético”.</p> <p>“Competencias para la vida en sociedad. . . . decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los 39 derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo”.</p> <p>7. Gestión para el desarrollo de habilidades digitales. “Ninguna reforma educativa puede evadir los Estándares de Habilidades Digitales, en tanto que son descriptores del saber y saber hacer de los alumnos cuando usan las TIC, base fundamental para desarrollar competencias a lo largo de la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”.</p>

Fuente: elaboración propia.

fiere al dominio de los mismos y lo mide también con categorías propias, como la de “analfabetos digitales”, por ejemplo.

Parecería que, tal y como se citan, las competencias básicas que se relacionan con el uso de TIC se refieren exclusivamente a la dotación de *software* y *hardware* en los centros escolares. No obstante, en los documentos analizados se reconoce la necesidad de formar al profesorado, no ofrece estrategias para ello ni diversifica el tipo de acceso a la Internet, ni ofrece alternativas de mantenimiento, ni mucho menos promueve los usos sociales del *software* y el *hardware* a disposición.

Observación de la noción de innovaciones educativas con TIC

Para comenzar, se resalta que solo en el *Plan de estudios 2011* aparecen cadenas de razonamiento que podrían cobijar la idea

de innovaciones educativas con TIC. No obstante, en ninguna parte del currículo observado se delimita discursivamente algún objetivo o estrategia que promueva estas mejoras o cambios con tecnologías de la información y la comunicación, y únicamente se alude a dos programas que podrían suponer, o no, algunas posibilidades de hacerlo. Por ello, podría deducirse que en este currículo ni las competencias básicas ni las competencias mediáticas persiguen el fin de contribuir a facilitar la inclusión de innovaciones educativas con TIC (IETIC). En las líneas de los documentos estudiados no aparecen descripciones, explicaciones ni metodologías necesarias para la transmisión crítica y contextualizada de conocimientos que permitan acceder y usar las TIC con fines de perfeccionar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Actualmente, las políticas públicas que pretenden disminuir la brecha digital que caracteriza a los países en vías de desarrollo consideran garantizar la accesibilidad a dispositivos electrónicos y a redes de conexión mediante la Internet, que es un paso previo a la implementación de innovaciones educativas con TIC. Sin embargo, como establece Area (2008 p. 5), “el problema educativo ya no es la ausencia de tecnologías en los centros escolares”, sino el uso pedagógico que se hace de ellas, su impacto en las comunidades escolares y si están generando cambios o mejoras. Aunque los textos analizados relatan el éxito de programas de formación docente y de proyectos de dotación de recursos tecnológicos, no ofrecen itinerarios para aplicar o crear materiales pedagógicos novedosos coherentes con las temáticas que han de ser aprendidas.

Dado que en las secciones del *Acuerdo número 592* no aparece ninguna mención explícita ni tácita de innovación educativa con TIC, no se presenta un cuadro comparativo y se limita a ejemplificar y referir algunas líneas de razonamiento presentes en el *Plan de Estudios 2011* que podrían relacionarse con la promoción de innovaciones educativas, aunque no lo hacen exactamente.

Las secciones del currículo observado reproducen la tendencia a incorporar el enfoque por competencias de manera universalista y descontextualizada. En otras palabras, las alusiones a las competencias básicas y a las competencias mediáticas retoman otros discursos internacionales en los que las ideas de tratamiento de la información y de competencia digital son referentes previos a posibles innovaciones. Así, aunque este currículo escolar declare la importancia de promover cambios o mejoras educativas con el uso de TIC, estas serán posibles solo en la presencia de un modelo educativo –organizado o no por competencias– que, además, disponga tanto de recursos humanos formados como de recursos tecnológicos acordes con los contextos particulares, para que, después, en conjunto sea posible promover planes y proyectos que permitan transferir el conocimiento de manera horizontal y que, en la práctica, constituyan innovaciones.

Cuadro 3. Innovación educativa con TIC.

7. Gestión para el desarrollo de habilidades digitales.

“Para cumplir los Estándares de Habilidades Digitales se han considerado dos estrategias: Aulas de medios y Aulas telemáticas”.

“Los Estándares de Habilidades Digitales están alineados a los de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), de la Unesco, y se relacionan con el estándar de competencia para docentes denominado ‘Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicación’ (2008), diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje y con los indicadores de desempeño correspondientes”.

En México, la promoción del “desarrollo de Estándares de Habilidades . . . optó por un mayor equipamiento y conectividad de escuelas, a la vez de desarrollar un modelo pedagógico para la formación y certificación docente (acompañamiento) y propiciar el diseño instruccional a partir de los programas de estudio y módulos de gestión escolar en línea”.

“En suma, la estrategia HDT considera los siguientes componentes”: Se destaca solo la cuarta, denominada “Conectividad e infraestructura”.

“Considera todo el equipamiento, la conectividad y los servicios necesarios para que las aulas operen correctamente, y favorece un mayor nivel de interacción niño-computadora para avanzar en la disminución de la brecha de acceso a la información”.

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

La tercera y última fase del enfoque hermenéutico es la interpretación –construida sobre el análisis sociohistórico y el análisis formal o discursivo– que pretende la formación creativa de un sentido posible de los enunciados, ya que “por más rigurosos que sean los métodos de análisis discursivo, no pueden abolir la necesidad de una construcción creativa del significado, es decir, de una explicación interpretativa de lo que se representa o se dice” (Thompson, 1998, p. 421). En el presente texto se empata la sección de interpretación con la de conclusiones, de manera que sigue una breve reflexión centrada en la interrogante: El currículo de educación básica de México con un enfoque por competencias ¿promueve la incorporación de innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación?

En primer lugar, y del mismo modo que otros autores (Área, 2008; Díaz Barriga, 2006), se parte de la premisa de que la sola inserción discursiva de un enfoque por competencias o de propuestas de innovación educativas en un currículo escolar no constituye un motor de cambios en los centros escolares, y mucho

menos en el terreno que abarca el uso de TIC. La práctica ha demostrado que son muchos los factores que inciden en un desarrollo específico de las prácticas pedagógicas, y más aún en la introducción de innovaciones educativas. Cualquier proceso de innovación educativa reclama la intervención de factores políticos, económicos, ideológicos y culturales, y depende del plano contextual en el que se sitúe, ya que su realización exige que los actores educativos la interpreten y redefinan. De acuerdo con Tondeur, Van Braak y Valcke (2007), no necesariamente hay coherencia entre lo que sugiere el texto curricular y las dinámicas de los centros escolares, porque la sola promoción de cambios o mejoras pedagógicas en los currículos escolares no implica su implementación de manera extendida e igualitaria.

Luego, en concreta referencia a los fragmentos de los documentos de la Secretaría de Educación Pública seleccionados, es evidente la presencia de un gran número de líneas de razonamiento discursivo que justifican la organización de los conocimientos por competencias básicas; también son evidentes las declaraciones sobre la importancia de crear nuevas prácticas y metodologías de acercamiento al uso de *software* y *hardware* con fines educativos. Incluso –a pesar de la ausencia de las nociones de competencia digital, competencia mediática e innovación educativa con TIC– se observan planteamientos que indican la necesidad de impulsar la formación del profesorado en el uso de TIC; sin embargo, no se describen las estructuras normativas ni las estrategias operativas para tal fin. Sí se narran, en cambio, las experiencias exitosas de formación docente para el uso pedagógico de las TIC, pero no se ofrecen los objetivos ni los resultados de lo que parecen ser cursos de acceso a fuentes de información digital. Por consiguiente, estas prácticas no pueden vincularse con los complejos procesos de cambio de las dinámicas pedagógicas en los centros escolares. En el texto estudiado tampoco existen referencias sobre metodologías para formar al alumnado ni sobre los resultados esperados, en el sentido de que precisa un enfoque curricular por competencias. Por último, la evaluación de la adquisición de competencias básicas, en cuanto al acceso y el uso de TIC en contextos educativos, se sostiene discursivamente en los criterios establecidos por organizaciones internacionales, sin considerar las particularidades sociopolíticas, económicas y culturales de los actores educativos. Por todo lo anterior, se afirma que, a pesar de la prevalencia de un enfoque por competencias, la estructura del modelo de educación básica fragmentado por asignaturas, el volumen de alumnos, el gran número de profesores con carreras magisteriales tan dispares y las diferencias culturales y socioeconómicas de las distintas regiones de México son factores que no promueven de manera generalizada el desarrollo de prácticas, proyectos, estrategias y métodos que constituyan motores que impulsen innovaciones pedagógicas mediante el uso de TIC.

Finalmente, para la sociología de la educación el currículo escolar es el conjunto de manifestaciones culturales que tienden a reproducir las estructuras y valores sociales dominantes. En otras palabras, como elemento de legitimación ideológica, es un conjunto de documentos que abraza las ideas que orientan la organización de los contenidos y prácticas escolares. Por eso, es precisamente allí donde resulta de gran interés observar la manera en que se construyen las nociones de competencias básicas, competencias digitales e innovaciones educativas con TIC.

El análisis de ciertos fragmentos del currículo escolar desvela, por un lado, los objetivos pedagógico y político de que los centros escolares en México sean espacios para transmitir, mediante su profesorado, habilidades y destrezas con el fin de dominar el acceso y el uso de TIC. Por otro lado, queda claro que el enfoque seleccionado para alcanzar estos objetivos es –de manera similar al de los otros países miembros de la OCDE– el de las competencias básicas. Para Díaz Barriga (2006), “la construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación” del alumnado (p. 29), pero este estilo, que tiende a ser generalizador, no da espacio a las particularidades tan características del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En los textos estudiados se indican los logros que hipotéticamente alcanzarían los alumnos mexicanos con la formación de recursos de TIC de modo genérico, es decir, sin señalar diferencias socioculturales y económicas. Como se ha señalado, no delimitan claramente las ideas principales ni los itinerarios que permitan visualizar etapas, categorías, metodologías, procesos de evaluación y resultados esperados; tampoco aportan maneras de sistematizar los registros de hallazgos, experiencias, fallos y mejoras de la formación del alumnado en la competencia digital. Dicho de otro modo, este currículo, aun soportado en la idea de competencias básicas, plantea numerosas dificultades para la incorporación de innovaciones educativas; por ejemplo, no refiere los conceptos de competencia digital, audiovisual ni mucho menos mediática que han de ser contemplados para promover un desarrollo integral de conocimientos de las TIC. Para que esto fuera posible, sería preciso reelaborar algunas partes del currículo escolar que, no obstante, responda a su función de órgano regulador de la formación del alumnado y también considere la adquisición significativa de conocimientos en contextos digitalizados, como lo sugiere la delimitación teórica de la idea de competencia mediática; es decir, que sea flexible para intentar adaptarse a las peculiaridades de los diferentes grupos de estudiantes y profesores, que dé mayor relevancia a la idea de apropiación social del conocimiento y que impulse la participación activa de todos los actores del sistema educativo.

Referencias

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5- 17.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio. Revista del CEP de Jaén*, 1, 4-32. Consultado en enero de 2015 en: http://revista.cepjaen.es/numero_01/articulos.html
- Cañal, P. (2002). *Sociedad, cultura y educación pedagógica*. Madrid, ES: Ediciones AKAL.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2005) Executive Summary. DeSeCo Project. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Escudero, J. (2006). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (Coord.), *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática* (pp. 19- 53). Madrid, ES: Biblioteca Nueva.
- Escudero, J. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria*, 1. <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Londres, RU: Fontana Press.
- Gutiérrez, S. (2003). El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis. *Escrito, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 27(enero-junio), 45-66.
- Jiménez, Y., Hernández, J., y González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13(61), 46-63.
- Levinson, B., y Berumen, J. G. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 16-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140502>
- Morales, J., y Rodríguez, M. C. (2008). La tercera brecha digital: estratificación social, inmigración y nuevas tecnologías. VI Congreso Portugués de Sociología: Mundos socios: saberes y prácticas. Disponible en: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/287.pdf>
- OCDE. (2005). DeSeCo Project. Executive Summary. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OCDE. (S/f). Programa para la Evaluación de Alumnos de la OCDE es la forma de evaluación más conocida por su repercusión mediática. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenpaol.htm>
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(abril- junio), 36-39.
- Pérez, M. A., y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XX(39), 25- 34.
- Morales, R. (Coord.) (2006). Proyecto Hemisférico OEA, Coordinación de la Subregión Norte de 2005. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_escuelas_calidad.pdf
- Ricœur, P. (1986). *Ética y cultura*. Buenos Aires, AR: Prometeo Editorial.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM Xochimilco.
- Tondeur, J., Van Braak, J., y Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ITC: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-976. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2006.00680.x/abstract>

- Universidad Veracruzana. (2006). ¿Qué es innovación educativa? Recuperado de: <https://www.uv.mx/blogs/innovaedu/que-es-innovacion-educativa/>
- Vidal Uribe, R., Díaz González, A., Noyola, J. (2003). El Proyecto PISA: su aplicación en México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, 9, 3-25. Recuperado de: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/proyecto_pisa_aplicacion_mexico.pdf
- Wachterhauser, B. R (1986). *Hermeneutics and Modern Philosophy*. Nueva York, NY: SUNY Press.

Documentos oficiales

- Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2009). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica*. Recuperado de: http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/curso_basico.pdf
- INEE. (2015). *El Proyecto PISA. Su aplicación en México*. Disponible en: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/proyecto_pisa_aplicacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aa-d33765928a/07104.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. *Diario de la Federación (Continua en la Tercera Sección)*. DOF: 19/08/2011 Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Acuerdos_Publicados_en_el_DOF_del_580_al_Actual?page=2#.VxOGxvI97Dc