

15
2ej



Universidad Nacional Autonoma de Mexico

Escuela Nacional de Estudios
Profesionales Aragón
P e d a g o g í a

EL PERFIL PROFESIONAL COMO PUNTO DE PARTIDA
PARA LA EVALUACION DE UN PLAN DE ESTUDIOS
(UN ENFOQUE TEORICO - CONCEPTUAL)

TESIS

Que para obtener el título de :

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a :

LILIA MUÑOZ GARCIA

México D.F.

Agosto 1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION.	I
CAPITULO 1 ALGUNOS PLANTEAMIENTOS TEORICOS RELATIVOS AL CURRICULUM.	
1.1 Principales Corrientes Teóricas Curriculares.	5
1.1.1 La Tradicionalista.....	5
1.1.2 La Empirista.....	6
1.1.3 La Reconceptualizadora.....	7
1.2 Diferentes Concepciones Teóricas acerca del Curriculum.....	7
1.2.1 Concepciones vinculadas al desarrollo de las Ciencias Humanas.....	8
1.2.2 Conforme la Evolución del concepto.....	16
1.3 Enfoques Curriculares Dominantes.....	34
1.3.1 Enfoque Humanista.....	34
1.3.2 Enfoque de Sistemas.....	35
1.3.3 Enfoque Crítico-Social.....	43
1.4 Análisis Concluyente.....	54
CAPITULO 2 DIFERENTES CONCEPCIONES Y METODOLOGIAS ACERCA DE LOS PLANES DE ESTUDIO.	
2.1 Principales formas de Concebir y Elaborar los Planes de Estudio.....	69
2.1.1 Concepción basada en el Diagnóstico de Necesidades.....	71
2.1.2 Concepción basada en los Contenidos.....	77
2.1.3 El Plan de Estudios por Objetivos.....	78

2.1.4	Concepción basada en el Análisis de la Población Estudiantil.....	85
2.1.5	Concepción de Plan de Estudios con base en la Práctica profesional.....	88
2.2	Modelos de Organización de los Planes de Estudio.....	94
2.2.1	Modelo Lineal o por Asignaturas.....	96
2.2.2	Modelo por Areas de Conocimiento.....	97
2.2.3	Modelo Integral o por Módulos.....	99
2.3	Análisis Concluyente.....	108
CAPITULO 3 PRINCIPALES PERSPECTIVAS Y ENFOQUES TEORICOS SOBRE LA EVALUACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO.		
3.1	Perspectivas Teóricas vigentes sobre la Evaluación de los Planes de Estudio.....	122
3.1.1	La Racionalidad Técnica.....	123
3.1.2	La Sociopolítica de la Educación.....	127
3.2	Los Enfoques Teóricos de la Evaluación.....	131
3.2.1	El de Objetivos Educativos.....	132
3.2.2	El de Juicios.....	137
3.2.3	El Administrativo o de Toma de Decisiones....	140
3.2.4	El Holista.....	145
3.3	Análisis Concluyente.....	148
CAPITULO 4 EL PERFIL PROFESIONAL, UN ENFOQUE TEORICO-CONCEPTUAL.		
4.1	Análisis de la Noción de Perfil.....	160
4.2	Principales Definiciones y Metodologías en la Elaboración de los Perfiles.....	164

4.2.1	Los Perfiles basados en los Rasgos de Personalidad.....	167
4.2.2	Los Perfiles de Egresado.....	168
4.2.3	Los Perfiles basados en el Análisis Ocupacional.....	174
4.2.4	Los Perfiles Académico-Profesionales.....	179
4.3	La Formación y la Práctica Profesional, elementos constitutivos de los Perfiles.....	185
4.3.1	El concepto de Profesión.....	186
4.3.2	Definición de Formación Profesional.....	190
4.3.3	Definición de Práctica Profesional.....	196
4.4	Análisis Concluyente.	
5.	CONSIDERACIONES FINALES.....	215
	ANEXOS.....	218
	BIBLIOGRAFIA.....	226

INTRODUCCION

El tema de los perfiles, especialmente el de los perfiles profesionales constituye el elemento central, a partir del cual se realiza el presente trabajo de tesis, ya que es un tópico que recientemente ha cobrado gran importancia en el ámbito - curricular, particularmente en lo que se refiere al diseño, elaboración y/o evaluación de los planes de estudio en las instituciones educativas de nivel superior. Esta práctica se ha extendido a todos los niveles educativos, de manera que se ha considerado a los perfiles profesionales como el instrumento más adecuado para fundamentar los cambios curriculares.

De este modo es común encontrar en la mayor parte de -- los casos que las instituciones educativas no definen con claridad en sus planes de estudio a que perfil profesional responden, mientras que en otras ocasiones ni siquiera existe tal perfil.

Esta situación da cuenta de que los perfiles a pesar de que se han convertido en una práctica muy difundida en la actualidad han sido pocas veces trabajados teóricamente, llegando a constituirse bajo las clásicas posturas tecnocráticas en los -- instrumentos que permiten establecer la articulación entre las instituciones educativas, particularmente las de nivel superior y los requerimientos del mercado ocupacional, para el que van a determinar cual va a ser el tipo de profesionista que se va a - formar. En este sentido los perfiles son utilizados como una - noción cuya falta de claridad conceptual requiere ser esclareci

II

da en el ámbito curricular, del cual se deriva dicha problemática, pues las repercusiones metodológicas de ésta se dejan ver - en el diseño, elaboración e implementación de los planes de estudio.

Así el objetivo principal de este trabajo es el de plantear algunos elementos teórico-conceptuales que permitan esclarecer esa confusión teórica. Para ello se considera conveniente articular en un primer capítulo la situación de los perfiles con la problemática curricular de la cual forma parte ya que al igual que los perfiles otros elementos curriculares, como son : la evaluación, los planes de estudio e incluso el propio currículum, carecen de una claridad conceptual de modo que estos dos últimos se utilizan comunmente como sinónimos. Tal equivocación necesita ser delucidada por lo que en este primer capítulo se plantean las diferentes concepciones que se han tenido sobre este término, conforme dos criterios principales: el de la evolución histórica del propio concepto y el vinculado al desarrollo de las Ciencias Humanas. Ambos sustentados por las principales corrientes curriculares; la tradicionalista, la empírica y la reconceptualizadora. Las cuales, en la actualidad, han determinado los enfoques curriculares dominantes; de modo que hay tantas acepciones del término como ideas sobre el mismo se tengan. Por ello al final del primer capítulo se proponen algunos elementos para su conceptualización de tal forma que en el segundo capítulo se establecen propiamente los aspectos que permiten diferenciar al currículum del plan de estudio. Para ello

III

al inicio de este capítulo se plantean las diferentes concepciones y metodologías para la elaboración de éste último; desde las que parten del diagnóstico de necesidades hasta aquellas -- que se basan en la práctica profesional. La importancia que reviste el hacer esta distinción es que elaborar o evaluar un -- plan de estudios - siendo confundido con el curriculum - trae consigo una serie de problemas en este campo, sobre todo de su delimitación teórico-metodológica ya que no se sabe que es lo -- que se está modificando o transformando, tal situación no permite avanzar en la solución de éste y otros problemas que aquejan al ámbito curricular, pues no pueden plantearse alternativas -- que partan únicamente de una posición técnico-instrumentalista sin caer en un reduccionismo tal de esos problemas que sólo puedan lograrse cambios de forma pero no de fondo.

Pero antes de buscar opciones es conveniente sacar a relucir esta problemática para poder ser trabajada tanto teórica como metodológicamente y para poderla hacer explícita se propone en un tercer capítulo evaluar los planes de estudio, a partir de su perfil profesional considerando que al igual que los elementos curriculares abordados en los capítulos precedentes, la evaluación afronta también el problema de su conceptualización, de tal forma que ésta difiere en cada uno de los enfoques que se le han dado, de los cuales sólo se presentan aquellos -- que tienen vigencia actualmente, esto bajo dos perspectivas -- principales; la de la racionalidad técnica y la sociopolítica - de la educación, que han determinado la noción de evaluación de

IV

planes de estudio o evaluación académica.

El tema de los perfiles que es abordado específicamente en el capítulo cuatro ha sido muy difundido en años recientes - en el ámbito educativo de nivel superior, en el que se ha considerado como un elemento a partir del cual se elaboran o reestructuran los planes de estudio de las instituciones educativas de este nivel. Sin embargo, cabe aclarar, que a pesar de su constante utilización como legitimador de una serie de decisiones - que rebasan al propio perfil, éste no deja de ser una noción -- que implícitamente da cuenta de la forma en que se articulan -- las instituciones educativas y el aparato productivo, de manera que a partir de éste se determina; el tipo de hombre que se desea formar; el carácter que ha de adquirir la educación para -- tal fin, la concepción de enseñanza y aprendizaje. Es decir, - incide sobre los aspectos curriculares, a la vez que no puede - separarse el perfil de un proyecto de desarrollo curricular por el que se encuentra condicionado.

También en este último capítulo se establecen a la formación y a la práctica profesional como elementos constitutivos de los perfiles, los cuales carecen de definición y metodologías propias para su elaboración.

Finalmente se presentan algunas consideraciones generales a partir de los análisis que se plantean en cada capítulo. - Así como también los anexos y las referencias bibliográficas.

CAPITULO I ALGUNOS PLANTEAMIENTOS TEORICOS RELATIVOS AL CURRICULUM.

En este primer capítulo se pretende ubicar los perfiles profesionales dentro de la problemática curricular, entendida - esta como una falta de claridad teórico-conceptual de los diferentes elementos que conforman el ámbito curricular, entre los que se encuentran, el propio curriculum, los planes de estudio, el perfil, entre otros. En este sentido, la importancia que ad quiere el tratar de esclarecer dicha problemática radica en el hecho de que en relación al currículo se encuentran implicados una serie de aspectos, tales como; el diseño de planes de estudio, la elaboración de perfiles, el establecimiento de mecanismos de evaluación académica, así como algunos otros que determinan el tipo de educación de una sociedad en un momento histórico-social. De ahí que este primer capítulo trate sobre el tema del curriculum (1), palabra latina que significa "carrera", -- "caminata", "jornada", contenido en sí, la idea de continuidad y secuencia. Sin embargo el concepto de curriculum, ha sufrido una serie de cambios a través del tiempo, de acuerdo a las -- transformaciones sociales, técnicas por lo cual es un término - que ha tenido múltiples acepciones de acuerdo a las corrientes teóricas que condicionan los diferentes enfoques y concepciones

(1) En este trabajo se usará el término de curriculum (palabra latina singular) de currículo (singular) y de currícula (palabra latina plural).

teóricas que éste adquiere (2).

Realizando una revisión general de los diversos estudios elaborados en torno al currículo se ha encontrado que hay una gran variedad de aportaciones hechas a dicho campo, de acuerdo a distintas posiciones teóricas y metodológicas, conformando una amplia serie de concepciones y formas de abordar al curriculum. Esto es, el término se encuentra dentro de la problemática teórica que implica su conceptualización ya que las diferentes acepciones que se le han dado carecen de claridad conceptual; algunas de ellas caen en un grado tan alto de generalidad que resulta difícil su aprehensión teórica dada su vaguedad, mientras que otras son demasiado específicas, de modo que reducen el objeto definido a aspectos muy parciales del mismo. Esta problemática la hacen patente algunos autores (3). A pesar de ello cabe aclarar que de entre algunas de estas concepciones existen aspectos en común que las hacen semejantes, lo

-
- (2) Esto se afirma ya que es sobre la base de una teoría psicológica de aprendizaje, una concepción de enseñanza, una apreciación filosófica y antropológica del sujeto, así como de una determinada posición política e ideológica que se conforma el curriculum. Al respecto, se ha visto que a lo largo de su desarrollo teórico se ha puesto énfasis en el aspecto psicológico, sociológico o en cualquier otra de las ciencias humanas, tomando diferentes acepciones.
- (3) Al respecto Hilda Taba considera que al no existir un concepto sistemático de curriculum, algunas de las definiciones son demasiado amplias y vagas, como las que se basan en las experiencias de aprendizaje siendo éstas un campo muy amplio y complejo que requiere ser especificado, mientras que otras son muy específicas que restringen al currículo a un plan de estudios o enlistado de materias. Taba, H. "La Elaboración del Currículo", p. 15-23.

cual permite integrarlas de acuerdo a criterios exclusivamente analíticos, sin que ésto quiera decir que la problemática de su conceptualización esté resuelta.

Uno de los problemas que mas ha sido materia de discusión entre los especialistas es llegar a una definición de lo que es el curriculum. Así, algunos de ellos, "al hacer referencia al curriculum, mencionan sus elementos internos. Entre estos elementos se encuentra: la especificación de contenidos, -- los métodos de enseñanza, la secuencia de instrucción, los objetivos de evaluación, los programas, los planes, la relación -- maestro-alumno, los recursos materiales y los horarios... (tal es el caso de)... Phoenix (1968); Leyton (1973); Beauchamp -- (1977); Taba (1962)" (4).

Otros autores en sus definiciones de curriculum no sólo hacen referencia a alguno de los elementos internos antes citados, sino que además incluyen "cuestiones tales como las necesidades y características del contexto educativo, y del educando, los medios y procedimientos para la asignación de recursos -- (Arredondo, 1981) y las características del egresado (Glazman - R. y Marfa de Ibarrola; 1978)..." (5).

También al currfculo se le considera como punto de partida, de llegada o intermedio (como un proceso de enseñanza y aprendizaje). Otros más lo consideran como proceso o como pro-

(4) Díaz Barriga, Arceo. et. al. "Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior", p. 30

(5) Ibidem, p. 31.

ducto. Es decir, algunos autores lo consideran como un proceso en constante desarrollo que no termina en el momento de obtener un producto (el plan) sino que se propaga a la realidad misma. Mientras que para otros es el producto de una planeación en la que se atienden elementos y fases que permiten la derivación de un modelo curricular. El trabajo más representativo de este tipo de estudios es el de Glazman R. e Ibarrola M. "Diseño de Planes" (6). Pero en la mayor parte de los casos, el término de curriculum se confunde con el de plan de estudios y en ocasiones hasta con el de programas, es por ello que tanto este capítulo como en el siguiente se tratan de esclarecer conceptualmente ambos términos, pues al no existir una apreciación unívoca que pueda ser utilizada por las diferentes perspectivas que se han dado en torno al currículo, resulta adecuado abordar el tema a partir de las corrientes teóricas en que se ha basado el mismo, así como sobre las diferentes concepciones y enfoques que se le han dado, consideradas en este caso como elementos centrales de esta problemática, de modo que permiten proponer criterios de definición, señalando los aspectos más importantes a considerar en el amplio campo curricular.

Cabe aclarar que la clasificación que se hace de las diferentes concepciones y enfoques de los currículos no se ha hecho de manera arbitraria, sino en base a las que se plantearon

(6) Ruiz, Larraguivel E. "Reflexiones sobre la realidad del currículo", p. 166.

en el Seminario Internacional sobre Currículum (7) y a las propuestas por la Revista Especializada en Currículum (8) pues son éstas las que dan cuenta de las diferentes formas de concebir - al mismo, de acuerdo al desarrollo de las corrientes curriculares.

1.1 Principales Corrientes Teóricas Curriculares.

Las principales corrientes que se han dado en torno a los currículos son; la Tradicionalista, la Empirista y la Reconceptualizadora.

Cabe aclarar que aún cuando cada una de estas corrientes surgen en diferentes momentos históricos, desde hace más de cuarenta años son las que continúan incidiendo en el ámbito curricular.

1.1.1 Tradicionalista.

Los principales representantes de esta corriente son -- Tyler, Doll, Alexander, Saylor, Taba, entre otros, cuya trayectoria didáctico-docente les permitió contribuir en el aporte al campo curricular. Estos autores, se imponen a partir de 1955, alrededor de la obra de Tyler "Principios Básicos del Currículum" cuyos principios se derivan de la práctica y son considerados como instrumentos valiosos para planificar lo que debe --

(7) Informe Final del Seminario "El Planificador Curricular en Venezuela; aportes para avanzar hacia la definición de su Perfil Profesional", pp. 157-197.

(8) Nelly, Moulin. "Concepto de Currículum", revista Currículum Especializada en América Latina y el Caribe, p. 12-68.

ocurrir en las aulas.

Esta corriente propone un marco de referencia prescriptivo para quienes van a diseñar o implementar las currícula. -- Sin embargo, de manera paulatina, los tradicionalistas fueron -- siendo suplantados por los especialistas de las diferentes disciplinas, en la planeación curricular.

1.1.2 Empirismo.

Esta corriente surge propiamente con el auge de las -- Ciencias Sociales por el año de 1965, cuando es aceptado el supuesto de que es posible conocer científicamente, controlar y -- predecir la conducta en el aula. Para asegurar el aprendizaje se intenta identificar, describir y correlacionar variables curriculares en base a diseños de investigación que se acerquen -- al programa experimental.

Poco después toman auge las teorías del desarrollo cognoscitivo y las neoconductistas las cuales propiciaron las bases científicas para el control y éxito del aprendizaje.

Uno de los principales representantes de esta corriente es Decker Walker, quien realiza una serie de investigaciones sobre las variables que se asocian con el rendimiento.

1.1.3 Reconceptualizadora.

Esta corriente, que esta representada por Mc. Donald, -- Kliebard, Huebner, M. Green, Pina, etc., intenta proponer y criticar las orientaciones obsoletas acerca del currículo para de-

sarrollar nuevas alternativas dentro de otra teoría, a partir de la revisión de los supuestos que norman la planificación y desarrollo curricular desde el año de 1945.

Los reconceptualizadores, cuya formación es socio-humanista, definen la teoría curricular como el estudio de las experiencias educativas en base al análisis existencial, la fenomenología, el psicoanálisis y los aportes de la teoría crítico-social marxista, de ahí, se derivan dos direcciones en dicha corriente, la que se inclina por la fenomenología existencial, basados en Sartre J.P., Heidegger, Tillich, etc., y la crítico-social con base en sociólogos críticos, principalmente de la escuela de Frankfort (Marcuse, Habermas, Haimmer, Adorno, entre otros).

Estas corrientes teóricas son las que principalmente han estado determinando la teoría curricular y por ende las acepciones que se le han dado al propio curriculum. Esta diversidad hace necesario primeramente analizar la trayectoria del término conforme el desarrollo de las Ciencias Humanas y posteriormente de acuerdo a la evolución del propio concepto.

1.2 Diferentes Concepciones Teóricas acerca del Curriculum.

El concepto de currículo, en el ámbito de la educación ha variado a través del tiempo, acompañando principalmente a las transformaciones sociales, técnicas y pedagógicas de acuerdo al desarrollo de las distintas ciencias humanas, de ahí que el ser un término que adquiere diferentes concepciones requiere

ser analizado, para identificar los cambios que ha tenido a lo largo de la evolución de dicho concepto.

1.2.1 Concepciones vinculadas al desarrollo de las Ciencias Humanas.

Las concepciones que se han dado en torno al currículo a partir del desarrollo histórico-social que han tenido las ciencias humanas son; la empírica-esencialista, la biológica, psicologista, sociologista, esencialista-moderna, antropológica y la tecnológica. Las cuales se especifican a continuación:

1.2.1.1 Empíricaesencialista tradicional.

Esta forma de concebir al currículo se centra en una teoría de la educación según la cual el hombre se educa en la escuela en función del patrimonio cultural universal producido. Privilegia el conocimiento de determinadas disciplinas intelectuales cuyos contenidos ya verificados, son transmitidos en la escuela por vía enciclopédica.

En esta concepción, el currículum es un proceso de transmisión de la herencia cultural de las generaciones adultas a las más jóvenes, de modo que pone énfasis en el pasado, sobre el cual se van a conformar los contenidos organizados en disciplinas, como fuente de aprendizaje y en las que el currículum debe poner una preocupación especial.

Bajo esta concepción, la cuestión curricular se caracteriza por que el método de enseñanza, que es principalmente la -

exposición, está determinado por una serie de pasos rigurosamente ordenados, de modo que se produzca el aprendizaje esperado - que viene a ser el conocimiento memorizado y expresado por el - alumno.

El currículo empírico tradicional se estructura en función de un modelo o representación de la realidad curricular -- que facilita la acción del profesor y el alumno acorde con el - principal objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje; la adquisición de información. Esta concepción se fundamenta teóricamente en que el maestro es la fuente del saber y el alumno es - el "recipiente" que aquel llena. Esta relación se caracteriza por ser vertical y autoritaria, carente de comunicación ya que se pretende que el receptor sea el único modificado a través de la memorización de la herencia cultural por parte del alumno.

En tanto "se mantiene la coherencia lógica de la relación de profesor, alumnos y materia con los demás elementos - --programa en forma de índice de materia, plan de estudios rígido constreñido a la denominación aislada de asignaturas independientes entre sí común y obligatorio para todo método expositivo-- el sistema permanece" (9).

1.2.1.2 Científico-biologista

"Esta concepción se sustenta en la teoría de que la per-

(9) Soto Guzmán, Viola, "Innovación Curricular en las Prácticas Educativas", p. 25.

sona se educa de acuerdo a las posibilidades genéticas-heredadas y su educación se produce en base al proceso evolutivo de maduración, considerando al individuo como una unidad biológica que requiere de la satisfacción de las necesidades vitales para su desarrollo, siendo éste el propósito principal de la concepción curricular, la cual se refiere "a un plan destinado a producir la interacción vital entre el alumno y las cosas para producir un aprendizaje que es consecuencia de la maduración. Es por ello que el currículo se organiza en forma secuencial de acuerdo a cada etapa de desarrollo de la maduración bio-psico-social del ser humano, de modo que consecuentemente "el método es un conjunto de procedimientos activos graduales y secuenciales, dirigidos predominantemente a la actividad psicomotora".

1.2.1.3 Científico-psicologista.

Para esta concepción el currículo es el conjunto de experiencias de aprendizaje que la escuela organiza y administra de una manera flexible para la satisfacción de las necesidades e intereses del alumno, de acuerdo a su edad, para procurarle una formación integral, cognoscitiva, afectiva y psicomotora.

Conforme a esta concepción el individuo viene a ser el producto del proceso de interacción herencia-medio ambiente, de modo que cada individuo con particularidades específicas que lo diferencian de los demás, aprende la actividad que el mismo realiza, en contacto con el medio, a partir de su potencial y motivación y de acuerdo a su propio ritmo y modelos de aprendizaje. -

La escuela es un ambiente afectivo, cargado de valores, en la que el profesor es el facilitador del aprendizaje al crear las situaciones estimulantes para que cada alumno cree sus objetivos y seleccione los procedimientos de aprendizaje que coadyuven a su autorrealización "facilitando la autogestión".

1.2.1.4 Científico-sociologista.

La teoría, desde la cual se conceptualiza al currículum, sostiene que el hombre se educa en la sociedad a la que pertenece, en la cual tiene una ubicación dentro de la estructura que conforma los grupos humanos de la misma, tomando ciertos roles y papeles para integrarse a ellos. De modo que la educación se realiza funcionalmente mediante la solución de necesidades sociales. En esta educación influye la concepción sociologista del currículum, lo considera como "un ambiente social planificado en interconexión persistente con la vida externa a la escuela...(que)... está constituido por el conjunto de experiencias potenciales que la escuela organiza y administra en o desde sus aulas —por sí misma o en colaboración con otras instituciones sociales— de acuerdo a las necesidades y propósitos de la sociedad a que pertenece, con vista a incorporar al estudiante a la comprensión, acción y valoración de la estructura social de las funciones o roles que desempeñan las personas en los distintos grupos e instituciones que la conforman" (10). Es decir,

(10) Informe Final del Seminario, "El Planificador Curricular en Venezuela", p. 165.

que según sea el tipo de sociedad en que se sitúe la escuela, - el currículo sociologista pone énfasis en la formación de individuos capaces de adaptarse a dicha sociedad y/o cambiarla. La currícula se refiere a que la escuela selecciona, organiza y -- provee el ambiente que responde a las necesidades sociales y -- utiliza los recursos de ésta y la comunidad como parte del currículum. El método es el trabajo grupal en el que el alumno juega varios roles como producto de su aprendizaje.

1.2.1.5 Esencialista-moderna.

Esta concepción, que recibe gran influencia del estructuralismo, lleva implícita una forma de considerar a la educación como "un proceso de adquisición de modelos expresivos de las estructuras y metodologías propias de la cultura". De modo que su estructura se expresa por medio de teorías, principios, y métodos con los cuales penetra la realidad y es en la cultura en que se encuentran implícitos todos los aprendizajes, de ahí que considere que a la educación sistemática le corresponde -- guiar al hombre para que adquiera los modelos de pensamiento, -- acción y valoración propios de las ciencias, la filosofía, la técnica y el arte.

Bajo este marco, el currículo es concebido como "una -- disciplina que planifica el encuentro del alumno -- guiado por -- el profesor -- con la materia en que están implícitos todos los aprendizajes humanos y que se manifiestan en un proceso dinámico

co de relación y actualización" (11). El encuentro del alumno con la materia debe darse utilizando el "marco estructural" y los métodos propios de cada disciplina, en función a propósitos y a partir del aprendizaje que posee el alumno, con el fin de formar un hombre capaz de "entender y participar, creadoramente en la dinámica del proceso avance científico-tecnológico y la expresión del arte, la filosofía y/o la religión" (12).

Para esta concepción curricular la escuela es un ambiente que pone al alumno al encuentro con el patrimonio cultural organizado de la ciencia, la filosofía, etc., en base a los aprendizajes previos del alumno y en relación a objetivos que emanan de ese saber organizado.

1.2.1.6 Científico-antropológica.

En esta concepción, el curriculum es un "plan intencionalado, que se operacionaliza para producir el encuentro del alumno desde los modelos de pensamiento, sentimientos y acciones que ha adquirido en su cultura específica con los modelos propios de la cultura universal sistematizada, considerada en su dinamismo de proceso y producto" (13). De modo que el currículo de cualquier país, región o localidad, tiene que adaptarse a los requerimientos culturales de la población.

De acuerdo con esta concepción el hombre es un ser en -

(11) Ibidem p. 166

(12) Log. cft.

(13) Ibidem. p. 167.

situación, cuyos comportamientos se explican, en gran medida en relación a su contexto espacio-temporal y cuyos componentes e interacciones están en constante proceso de cambio, es decir, se le considera un hombre capaz de "aprender a aprender" constantemente, y la teoría de la educación sobre la que se sustenta, considera que el hombre se educa durante toda su vida, a través de un proceso de enculturación, aculturación y transculturación, considerando a la cultura como un proceso o forma de vida y producto de ésta de modo que la escuela es sólo uno de los agentes de la sociedad educativa, que tiene que considerar los aspectos específicos y universales de la cultura para formar al hombre capaz de aprender esa cultura y producirla en un proceso integral de adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas psicomotoras y valores.

1.2.1.7 Científico-tecnológica.

El currículum es entendido por esta concepción como una "disciplina tecnológica cuyo objeto es el diseño, implantación, control riguroso y retroalimentación de programas y materiales en una secuencia sistémica que habilita al logro progresivo de aprendizaje observables y mensurables (14).

El tipo de educación que sustenta esta concepción es la educación formal que se diferencia de la informal por su calidad racional y sistemática que en el proceso curricular se de

(14) Loq. cit.

se vuelve de acuerdo a una metódica científica de definición y solución de problemas.

El aprendizaje es un proceso intencionado y gradual de asociación estímulo-respuesta, permanentemente reforzado a partir de las conductas adquiridas, de acuerdo a los principios de la teoría conductista, es decir, el aprendizaje logra modificar conductas cognitivas y psicomotoras observables.

El método utilizado por el diseñador curricular es el análisis de sistemas que consiste en descomponer el todo en sus partes y relaciones. Este método se ve reflejado en la enseñanza programada que caracteriza la educación propuesta conforme a la cual, para la tecnología curricular, el profesor es un planificador de materiales o medios de enseñanza, en que se establece una estricta relación entre objetivos, estrategias, medios y formas de evaluación. Además selecciona programas y extiende el diseño curricular para el logro del aprendizaje sin necesidad de asistencia del profesor. El alumno por su parte maneja medios y actividades organizadas de acuerdo a los objetivos del plan.

El término curriculum se ha visto determinado, no sólo en cuanto a su conceptualización, sino también en lo referente a su accionar en el campo educativo, por el desarrollo que han tenido las ciencias humanas pues cada una de ellas plantean, de acuerdo a sus objetos de estudio, una significación diferente del mismo. Aunque cabe aclarar que en cada momento histórico--

social se ha manifestado con mayor fuerza algunas de las concepciones, de ahí que el apartado siguiente se describa propiamente la evolución de los mismos.

1.2.2 Conforme la evolución del propio Concepto.

Como se ha visto anteriormente, las variaciones que ha tenido el curriculum están estrechamente vinculadas a los cambios sociales en los diferentes momentos históricos por los que ha pasado, lo cual condiciona la evolución del propio concepto, en la que se muestra la tendencia de los autores por privilegiar sean los aspectos didácticos del currículo o la planeación del mismo. Los que se enfocan a los primeros, se caracterizan por considerar al curriculum ya sea como experiencias de aprendizaje, como objetivos, contenidos, con los recursos o con su diseño, etc. Este tipo de trabajos conceden mayor acención a los procesos de enseñanza-aprendizaje como una forma de concebir y organizar los estudios. Los que ubican al curriculum exclusivamente dentro de la problemática de la planeación educativa, reduciéndolo a un plan, que atiende los aspectos de organización y administración de los procesos educativos, los mecanismos de evaluación, etc.

1.2.2.1 Como experiencia de aprendizaje.

Uno de los primeros teóricos que preparan el camino para el currículo a base de experiencias de aprendizaje, que tendría gran aceptación en la década de los 30's, fue John Dewey (1896), el cual al final del siglo XIX pretendió demostrar que

el alumno aprendía mejor a través de experiencias que por medio de la actitud pasiva.

Pero la primera definición de currículo como "el conjunto de experiencias de aprendizaje" fue dada por Franklin Bobbit en 1918, "currículo es aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta" (15).

Para 1925-1950 el currículo, en cuanto a su planeamiento y desarrollo alcanza una gran importancia entre algunos teóricos como Hopkins, Gray, Harap, etcétera.

Posteriormente Sowards y Scobey (1961), definieron el currículo como "las experiencias que la escuela conscientemente y con propósito provee al estudiante sobre la base de los fines aceptados por ella, usando esas experiencias también como fuente principal de datos para la evaluación del progreso individual y de los grupos en esa tentativa de alcanzar los propósitos" (16).

En 1962 Hilda Taba en su libro "La Elaboración del Currículo" señala a éste como "un plan para el aprendizaje" (17)

(15) Bobbit desde 1918 publica el primer libro sobre el término de curriculum.

"The Curriculum", Boston Houghton, Mifflin Company 1918, -- citado por G. Saylor y W. Alexander, "Planning Curriculum for Schools", p. 4.

(16) Loc. cit.

(17) Taba, Hilda. "La Elaboración del Currículo", p. 25.

intentando desarrollar una teoría sobre la elaboración del currículo a través de una serie de investigaciones sobre las demandas y requisitos de la cultura, la sociedad, sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza del estudiante.

Como estas definiciones que consideran al *currículum* -- como las experiencias de aprendizaje se podrán dar mucho más -- pero en general éstas pueden organizarse en tres grupos: (18)

a) Como "un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje".

Esta concepción es seguida por varios autores que van desde H. Taba, hasta actualmente José Arnáz.

b) Como "un conjunto de experiencias de aprendizaje".

Este tipo de definiciones se refieren propiamente al proceso de aprendizaje entendido éste como la acumulación de información fragmentada.

c) Como "resultado de las experiencias de aprendizaje".

En estas definiciones, el aprendizaje producido es considerado como un producto; como un cambio de conducta.

Confundir el concepto de currículo con el de experiencias de aprendizaje no es exclusivo del siglo XIX, pues aún en la actualidad existen definiciones que no establecen la distin-

(18) Esta agrupación la hace J. Arnáz en su libro "Planeación Curricular", p. 1, con la intención de clasificar lo que él considera la mayor parte de las definiciones sobre currículo. Sin embargo es retomada únicamente en este trabajo para integrar las definiciones que hacen referencia al *currículum* como experiencias de aprendizaje.

(19) Arnáz, José, Op. cit. p. 9

ción entre currículo y enseñanza, aspecto diferente que aunque se implican mutuamente (tanto el currículum juega un papel importante en la dirección de la enseñanza como ésta caracteriza al currículo) constituyen aspectos diferentes de una misma problemática, la educativa, pero que no pueden considerarse como sinónimos. Esta situación recientemente trata de ser esclarecida por algunos autores como Mauritz Johnson quien dice al respecto "las decisiones relativas a las experiencias de aprendizaje que serán suministradas son el resultado de la planeación de la enseñanza y no de la elaboración del currículo. Aunque el currículo puede limitar el conjunto de experiencias posibles... (en cuanto al orden de los mismos)...no puede especificarlos... (por lo tanto)...deben ser definidos en otros términos" (20).

1.2.2.2 La Concepción de Currículo basada en los contenidos de la materia.

Tradicionalmente el currículo ha significado desde la edad media (21) hasta la actualidad, el enlistado de materias o contenidos o así mismo, la seriación de los estudios realizados en la escuela (22).

(20) Mauritz, Johnson "La Teoría del Currículo", p. 15.

(21) El currículum de la escuela de la edad media, frecuentada por una clase de élite muy limitada, comprendía la gramática, la retórica y la didáctica en el primer ciclo (trivium) y en el segundo ciclo (cuadrivium); la aritmética, la geometría, la música y la astronomía.

(22) Esto es el antecedente de lo que en el siglo XX vino a constituir una parte de la problemática curricular; la confusión entre los términos de currículum y plan de estudios, éste último considerado como un listado de materias.

La concepción de currículo basada en el contenido de la materia cobra interés con el avance científico y tecnológico —sobre todo en Estados Unidos desde 1957—, con el fin de mejorar la enseñanza, especialmente en el área de las ciencias.

Esta orientación en el curriculum está representada por Beauchamp cuando afirma; "el currículo debe ser un documento escrito que contiene un conjunto organizado de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en instituciones escolares o en grupos de escuelas.. (y observa que el)... principal aspecto del plan es un esquema de las materias que deben ser enseñadas (...). La materia es el núcleo sustantivo del currículo" (23). Además -- considera que el curriculum concebido de esta manera es el punto de partida para la planeación institucional.

Para Gagné el currículo (como sinónimo de plan de estudios) es "una secuencia de unidades de contenido ordenadas de tal forma que el aprendizaje de cada una de ellas puede relacionarse con un sólo acto, siempre y cuando las capacidades descritas en las unidades específicas anteriores, hayan sido aprendidas por el estudiante" (24).

Por su parte Phoenix (1968) hace una descripción acerca del currículo, el que tiene por lo menos tres componentes:

(23) Beauchamp, George. "Currículo Tehory", p. 83 y 173.

(24) Para Gagné las unidades de contenido constituyen la capacidad que será adquirida en un conjunto único de condiciones de aprendizaje.

Tyler, Gagné, Scriven "Perspectives of Curriculum Evaluation, AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1 - Rand M. Nally USA 1967, p. 85, en Glazman e Ibarrola, Op.-Cit. p. 27.

- 1) El contenido y la materia de instrucción.
- 2) El método de enseñanza y.
- 3) El orden en que se presentan los temas.

Estudios posteriores intentaron separar las nociones de currículo de las de instrucción, consistiendo el currículo solamente en fines, objetivos y la enseñanza, como los medios para alcanzar dichos objetivos. Tal punto de vista es sostenido por Johnson (25) al afirmar que el currículo no se refiere a lo que el estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que el será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió. Así el curriculum se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje.

Johnson considera que el currículo es pues "una serie - estructurada de resultados esperados de aprendizaje, que prescribe los resultados de la enseñanza y no establece los medios, o sea las actividades, materiales o aún el contenido de la enseñanza que se empleará para lograrlos. Al especificar los resultados esperados el currículo está relacionado con los fines pero a nivel de productos alcanzables del aprendizaje, no al más remoto en el que los fines son justificados", es decir, el currículo indica que es lo que será aprendido y no por que deberá aprenderse.

(25) Johnson, Harold. T. "Curriculum y Educación", p. 54

1.2.2.3 La concepción de currículo basada en objetivos.

En las primeras décadas del siglo XX, la psicología experimental y la filosofía educativa iniciaron su desenvolvimiento dando un impacto definitivo al ámbito curricular.

En esta concepción el currículo deja de limitarse a las experiencias de aprendizaje o a los contenidos de un curso, -- para incluir los objetivos de la educación, derivados del alumno, de tal forma que el currículo debe variar de acuerdo a las diferencias individuales.

Un ejemplo de esta forma de considerar al currículo es la propuesta por Harold Rugg (26), en la que establece tres tareas para plantear un currículo:

- 1) Determinar los objetivos.
- 2) Seleccionar actividades y materiales de instrucción,
y
- 3) Organizar las actividades y materiales de Instrucción.

Un esquema similar al de Rugg, lo propone R. Tyler (27) quien plantea las mismas cuestiones básicas para la elaboración del currículo, sólo que agrega un elemento más; el de la evaluación, el cual según Tyler, realimenta y dinamiza el currículo - y permite una mayor precisión del concepto. Estas cuestiones son:

- 1) ¿Qué objetivos educacionales debe tratar de alcanzar la escuela?

(26) Rugg. H. citado por Saylor y Alexander, Op. cit. p.8

(27) Tyler Ralph, "Principios Básicos del Currículo", p. 1

- 2) ¿Cómo seleccionar experiencias de aprendizaje que puedan ser útiles en el logro de objetivos?
- 3) ¿Cómo pueden ser organizadas las experiencias de aprendizaje para una enseñanza eficaz?
- 4) ¿Cómo se puede evaluar la eficiencia de las experiencias de aprendizaje?

Así la sustitución del problema del contenido de enseñanza por un conjunto de objetivos se hace patente en algunos autores más como Briggs, el cual indica los siguientes pasos de su modelo:

1. Definición de objetivos.
2. Desarrollo de pruebas de evaluación.
3. Selección y medios de diseño de materiales. (28)

En este caso, el contenido se encuentra omitido aún cuando el autor argumenta estar en los objetivos, las pruebas y los materiales.

1.2.2.4 La Concepción de Currículum como Plan de Estudios.

Bajo esta concepción, el currículo es considerado como un elemento de la planeación educativa (29) y las propuestas --

(28) Furlán A. y Patricia Aristi "Razón Técnica y Currículum", p. 38

(29) Entendiendo por planeación educativa un proceso que busca proveer diversos futuros, en cuanto al proceso educativo; especifica fines, objetivos, metas; permite la definición de cursos de acción y a partir de éstos, determina los cursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización.

Díaz Barriga, Arceo. Op. cit. p. 30.

que se centran en la problemática de la planeación, atienden a los aspectos de la organización y administración de los procesos en el área curricular y precisa las etapas de planeación, organización, elaboración, instrumentación, ejecución, evaluación y control. Este tipo de propuestas llegan a conceptualizar al curriculum como; un plan que norma y conduce los procesos educativos o bien, en un sentido más amplio, como un sistema que se encuentra determinado por otros.

De ahí la importancia que adquiere este tema pues esta concepción que se tiene del curriculum, al igual que aquella que lo considera un sistema, han tenido una gran influencia en el campo educativo, principalmente de nivel superior, en el cual recientemente se ha cobrado gran interés, sobre todo en los países latinoamericanos, en los que se ha ido desarrollando rápidamente, tal es el caso de México. Sin embargo, la problemática teórica que presenta el curriculum en cuanto a su indefinición y la consecuente confusión con otros términos como el de programa y principalmente con el de plan de estudios, permanece vigente, es por ello, que en este apartado se trate dicha problemática, para lo cual es necesario tomar los antecedentes históricos de la misma.

Una de las primeras definiciones de curriculum centrado en la materia (siglo XIX: 1900-1925) considera a éste como sinónimo de plan de estudio o conuunto de asignaturas distribuidas por grados o años escolares y con fijación en el tiempo dedicado a cada una de ellas. La siguiente definición es representa-

tiva de lo antes mencionado: "el currículum se compone de materias o grupos de materias ordenadas de modo especial" (30).

Otra de las definiciones que planteaban al currículum como plan de estudios, le dan más alcance al término; "el currículum es la materia (asignatura o campo de estudio) y el contenido de la materia que se utiliza en la enseñanza" (31).

Como se ve en este concepto no se establece distinción entre currículum, planes de estudio y los programas de estudio, entendidos éstos últimos como las materias o los contenidos de las mismas.

Otras definiciones, manifiestan un poco más el movimiento de desarrollo del currículo al considerarlo como: "la selección, organización y desarrollo del contenido de la materia planeado para dirigir al alumno hacia un objetivo definido de la vida" (32).

Teóricamente, para 1925-1950, la materia aparentemente comienza a perder influencia en el ámbito curricular con la aparición del currículum activo basado en, la experiencia, con las contribuciones de las teorías educativas y sociológicas, y con

(30) Adaptación de la definición de Worth Central Association's Committee on Standards, citada por Suárez Calixto, J. "El Currículum; nuevas técnicas en su elaboración, ejecución y evaluación", p. 10.

(31) Adaptación a la definición de Briggs, Thomas H. "Curriculum Problems", en Suárez, C. Op. cit.

(32) Puckett, Roswell, C. "Marking School Schedule of Recitations", Suárez, C. Op. Cit. p. 11

influencia de la corriente reconceptualizadora que se extendió con diversos nombres y con diseños de currícula revolucionarios bajo la influencia de la escuela nueva, progresistas, activa, renovadora y otras, pero el dominio de la materia y de ciertas destrezas fundamentales se manenta vigente en la realidad de estas innovaciones.

La confusión que se establece entre currículo y plan de estudios se sigue manifestando en la década de los años 50's, época en que toma auge la teoría curricular principalmente en los Estados Unidos, dado los avances científicos-tecnológicos que demandaban una educación que resultara funcional al desarrollo económico mundial.

Es así como algunos trabajos como el de Tyler (1949) y el de Taba presentan una posición diferente ante la teoría curricular existente, como resultado del movimiento de reforma curricular.

Posteriormente se plantean otros trabajos como el de R. Mager (1964), el de Popham y Baker (1970), el de Gronlund (1970), el de Saylor y Alexander (1974) y el de Beauchamp (1975), los cuales pretenden continuar con la reforma del currículo pero que no resuelven la problemática. Así por ejemplo Saylor y Alexander consideran al currículo como "un plan para proveer a determinada población estudiantil amplias oportunidades de aprendizaje, de acuerdo con objetivos y metas predeterminadas por un centro educativo" (33).

(33) Saylor y Alexander, Op. cit. p. 10.

En este concepto la labor de implementar "el plan curricular; fijación de objetivos, diseño, instrucción y evaluación" requiere de técnicas de planificación, basándose para ello en "el modelo racional" que consiste en determinar los posibles caminos que conducirán a los objetivos deseados, estos caminos -- son denominados "alternativas" de entre las cuales se escoge la más óptima para obtener los resultados deseados.

Este modelo se ubica en el ámbito de la planeación curricular a nivel administrativo cuyo principio rector es el rendimiento-organización, que va a estar sujeto a determinadas normas, reglas, programas y rutinas administrativas. Lo cual va a afectar la toma de decisiones.

A partir de la década de los 60's la educación en general y el diseño de planes de estudio en particular, cobran mayor importancia, de modo que se introduce en las universidades latinoamericanas la "necesidad" de innovar la educación superior. Esta necesidad se tradujo en "el proyecto multinacional de Tecnología Educativa" que ha tenido una gran influencia en el desarrollo del quehacer pedagógico. Este proyecto cobró mayor auge en la década de los 70's en la que la educación, "como factor de movilidad social había producido una masificación de las instituciones de educación a las que el Estado apoyó como una forma de recuperar su legitimidad política e ideológica".- Al mismo tiempo algunos organismos internacionales como la OEA fomentaron un proyecto de cooperación internacional cuyo propósito explícito era resolver los problemas educativos siendo su

principal finalidad la de introducir un proyecto ideológico mediante un planteamiento tecnologicista de la práctica pedagógica con el que se pretende lograr una mayor eficiencia del sistema educativo bajo una tendencia economicista de la educación -- que caracteriza la innovación académica de las universidades, -- la cual, se expresa a través de la racionalización y optimización de los recursos, la reestructuración o rediseño de los planes de educación, la orientación de la formación profesional hacia las exigencias del sector productivo.

De este modo, con la educación se asegura el crecimiento económico y la dependencia política e ideológica, acorde a esas políticas desarrollistas.

En este contexto, el Currículum --como sinónimo de plan de estudios desde la perspectiva de la pedagogía norteamericana-- se constituye únicamente como un elemento de la planeación educacional.

Esta problemática curricular Norteamericana se traslada a América Latina, de modo que la palabra "currículum", no ha tenido una traducción adecuada y exacta, en algunos casos es traducida como un plan de estudios, o como el conjunto de materias o estudios que designan una carrera que conducen a una especialidad o título, como un programa de estudios, y en otros casos se usa para incluir todas las actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrolla en la escuela o sistema escolar. Estas incluyen; las actividades del salón de clase, las actividades de

la institución, entre otras que dicho término significa.

Ante la situación descrita anteriormente se hace necesario establecer algunos puntos de distinción entre el término de currículum y plan de estudios, los cuales se utilizan como sinónimos no sólo en los estudios especializados en el tema, sino - que también en la práctica educativa.

Como se vió desde el principio de este apartado, la confusión entre ambos términos —que forma parte de la problemática curricular en cuanto a la falta de claridad conceptual de -- los términos que en ella se manejan— tiene su antecedente desde el siglo XIX en el que el currículum es considerado como el enlistado de materias o plan de estudios (Desde este momento -- tampoco se establece la distinción entre plan y programa de estudios) y a lo largo de su trayectoria histórica se muestra como se va conservando esa concepción, algunas veces enfatizando -- otros elementos que, en la actualidad, se considera constituyen el plan de estudios. Así se habla de corrientes curriculares -- como experiencias de aprendizaje, como el conjunto de contenidos de la materia, el currículum basado en los objetivos y finalmente se le considera como un plan en sí mismo (con objetivos, -- contenidos, actividades de aprendizaje, etc.).

Sin embargo aún cuando esta problemática permanece vigente, no se ha resuelto sólo se ha mencionado en muy pocos estudios, pues en la mayor parte se utilizan ambos términos indistintamente y en otras se confunde también con el de programa de

estudios. La definición mas común de currículum como programa y que es apoyada por diversos autores, requiere alguna explicación o por lo menos una presentación. Esta es: "El currículum es el programa educativo".

Así por ejemplo, Merani (1983) plantea al plan de estudios como "el programa de las materias de enseñanza repartidas por años de estudio y acompañado por indicaciones metodológicas" (34).

Esta situación es descrita por autores como R. Ochs, -- quien escribe, refiriéndose al currículum; "este término se emplea generalmente para generar indistintamente un programa para cierta asignatura o para un curso determinado, un programa de una asignatura determinada durante un ciclo completo de estudio o incluso para la totalidad de los ciclos. Más aún el término currículo se emplea a veces en un sentido más amplio, incorporando las diversas actividades a través de las cuales se desarrolla el contenido como los materiales y métodos empleados"(35).

Esta confusión entre currículum y plan de estudios se debe principalmente a que éste se utiliza como sinónimo de programa de estudios. Es decir, que el plan de estudios, al ser -

(34) Merani, Alberto "Diccionario de Pedagogía, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1983, p. 222

(35) Ochs, Rene. "Some Implications of the Concept Life-Long Education for Curriculum Development and Evaluation. International Institute, for Educational Planning, September -- 1974 en; Lewy Arieñ, "Manual de Evaluación Formativa", p. 46.

definido simplistamente como "el conjunto de contenidos de una materia", se confunde con el término "programa de estudios" o - carta descriptiva (36) que contiene los mismos elementos que -- comunmente se considera que lleva el plan; objetivos, conteni-- dos, actividades, evaluación, etc.

Bajo este enfoque técnico-instrumentalista, el programa institucional tiene como función el de seleccionar los conoci-- mientos esenciales de un curso, organizándolos en función de -- las necesidades de cada materia, de modo que indique al docente su labor.

Sin embargo, la distinción entre el plan de estudios y el programa es que éste se encuentra curricularmente contenido en el plan de estudios, el cual no se reduce "...al conjunto de contenido a los que se postule como necesarios y suficientes -- para lograr determinados objetivos curriculares" (37), sino que el plan de estudios constituye (o al menos debería) la fundamen-- tación teórica y metodológica de una determinada forma de organi-- zar los conocimientos, de estructurar los cursos, de conformar la evaluación académica y educativa, de establecer el tipo de - perfil que la institución seleccionó para dar una cierta forma-- ción profesional, entre otros aspectos que lo hacen diferente - del programa.

(36) Si se toma en cuenta que el programa a su vez ha sido redu-- cido por la Tecnología Educativa a una carta descriptiva, considerada ésta como el "documento guía de un curso o de parte del mismo" es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados". Arnáez J. "Planeación Curricular", p. 12

(37) Arnáez, José. Op. cit. p. 69.

Claro está que en la práctica cotidiana de la institución, no existe tal distinción pues el plan de estudios no es más que el conjunto de objetivos, contenidos y demás elementos que lo componen, ó, en el peor de los casos, es sólo un enlistado de materias que constituyen una carrera profesional.

También es común encontrar que los currícula son reducidos conceptual y metodológicamente a los planes de estudio, sin embargo el curriculum es un concepto que implica múltiples aspectos; desde los más particulares de cada institución educativa como son "las acciones que realizan docentes y alumnos" o los fundamentos de sus planes y programas de estudio hasta los que abarcan todo el ámbito curricular como el hecho de ser una "expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo" (38).

El curriculum, es un término para el que aún no se encuentra una traducción adecuada a la situación Latinoamericana; para algunos autores el curriculum es una ciencia, mientras que otros declaran que existe un proceso de búsqueda de la delimitación de esta área del conocimiento como ciencia.

Sin embargo, para el caso de esta investigación no se pretende establecer una concepción determinista acerca del término pues se considera que la especificidad de la situación educativa permite construir los elementos para conceptualizar al -

(38) Díaz Barriga, Angel. "Ensayos sobre la Problemática Curricular", p. 87.

currículum en esa situación particular. Es decir, no se pretenden elaborar modelos que limiten la realidad concreta en que -- puede ser ubicado el currículo, pues, "al desprenderse del estudio de la práctica concreta, los modelos de diseño curricular -- oponen la noción de secuencia lógica al suceder histórico de la práctica. La noción de tiempo queda encasillada en los pasos -- del modelo; planeación, realización, y evaluación (o los pasos más específicos de la formulación del plan) y en esta medida de saparece como tiempo real" (39). Este problema de la disolución del tiempo histórico caracteriza la mayor parte de los modelos curriculares, es por ello que lo que se considera realmente necesario es proponer algunos lineamientos teórico-conceptuales sobre los cuales puede explicarse su práctica y replantear su conceptualización. Estos son:

El concepto de currículum se fundamenta en una determinada teoría psicológica del aprendizaje, una concepción de enseñanza, una apreciación filosófica y antropológica del sujeto, -- así como de una cierta posición política-ideológica. En este -- sentido el currículo no es neutro ya que, por un lado; a la vez que refleja la problemática social, la reproduce --aunque puede constituir en un momento determinado un elemento que contribuya a la transformación de la sociedad--, y por el otro, es la concreción de la actividad del sujeto dentro del ámbito de las instituciones y de la sociedad durante el desarrollo histórico de la misma, de modo que el currículum va recogiendo y reflejando

(39) Furián, A. y Patricia Aristi, Op. cit., p. 34

sus contradicciones.

El currículum no sólo implica los aspectos teórico-instrumentales de la educación, sino que también aquellos aspectos metodológicos, valorativos, culturales, etc. De tal manera que no sólo se refiere a los ámbitos escolares, sino que considera a aquellos que pertenecen a la "educación asistemática".

En síntesis, el currículum comprende toda la serie de determinaciones socioeconómicas, políticas, ideológicas, históricas y educativas, producto de una realidad que condiciona la práctica social de una profesión. Lo cual explica la diversidad de enfoques que ha tenido hasta los que predominan en la actualidad.

1.3 Enfoques Curriculares Dominantes.

Entre los enfoques que se han dado respecto al currículo se han considerado tres: el Humanista, el Sistemático y el Crítico-Social, por ser éstos los que, de acuerdo con el Seminario Internacional sobre Currículum, tienen gran influencia en la actualidad.

1.3.1 Enfoque Humanista.

En este enfoque el currículum aparece como una disciplina creadora de ambientes flexibles y multi-variables, que tiene como finalidad el que cada persona se autorealice y supere sus capacidades, su potencial cognoscitivo, afectivo-valorativo y psicomotor. Y para lograrlo se plantea el proceso enseñanza-

aprendizaje dentro de un ambiente de libertad en el que el docente facilita, orienta y coadyuva al alumno que se pretende formar y a partir del cual se "planifica el currículum".

1.3.2 Enfoque de Sistemas.

El Enfoque de sistemas se constituye como una estrategia para la solución de los problemas educativos, para lo cual hace uso de la metodología denominada "Análisis de sistemas". Este enfoque se fundamenta en la educación escolarizada (o sistemática por considerarla como un sistema) y en la Teoría General de Sistemas.

La Teoría General de Sistemas nace a partir de los años 50's, conjuntamente con el planteamiento educacional a nivel mundial y en América Latina. Se caracteriza por racionalizar una estrategia expansionista de los sistemas educativos con el propósito de brindar sus beneficios a la población marginada.

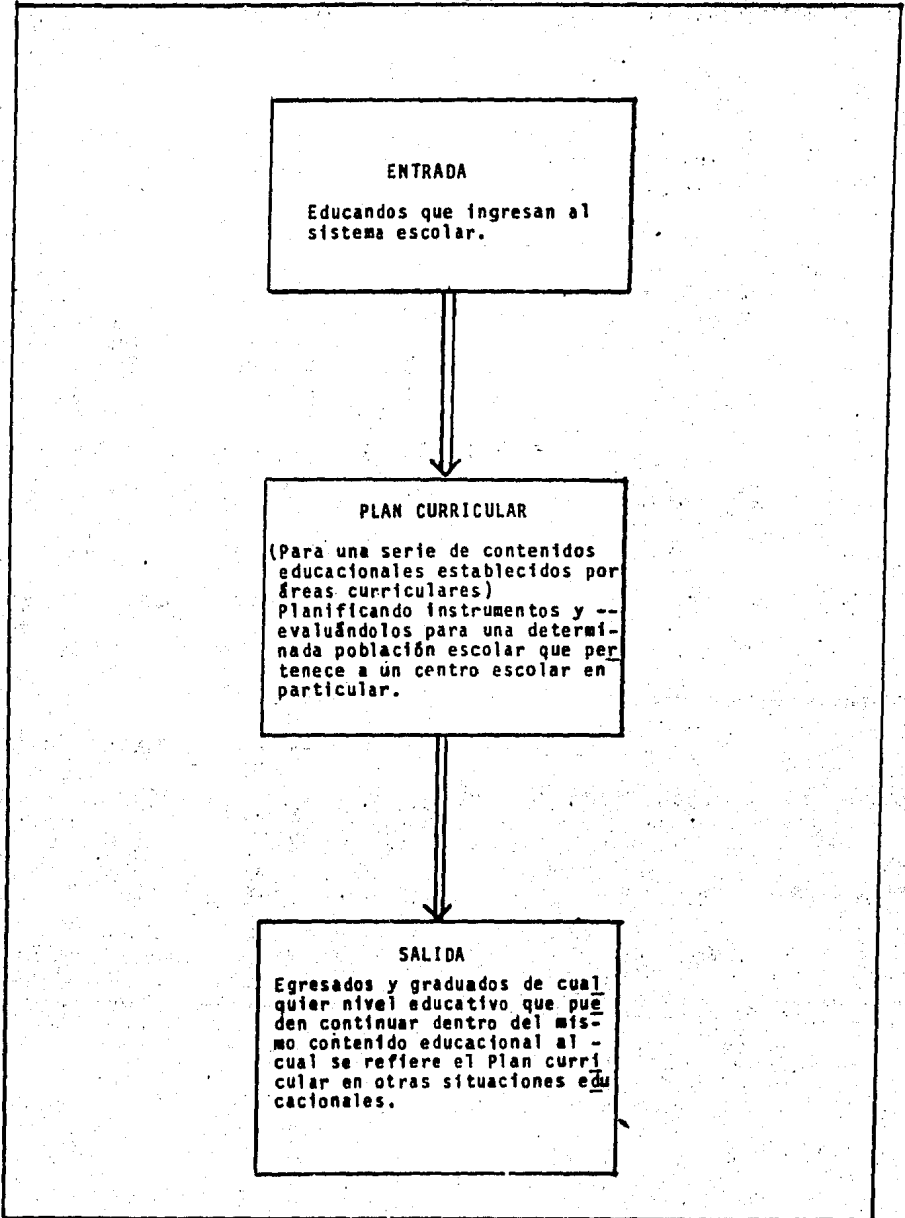
En esta década viene a ser la respuesta a importantes transformaciones en el campo de la ciencia, la tecnología, la política y la economía, intentando desarrollar una estrategia de expansión lineal de los sistemas educativos, en los cuales se observa una profunda influencia técnica (sobre todo en la resolución de los problemas educativos) a partir de la cual cobra auge el enfoque de sistemas, esto es, "en el tratamiento del problema curricular, la perspectiva técnica se ha identificado... (con el)... modo general de operar de la teoría de los sistemas" (40).

(40) Furlán A. y Patria Aristi. Op. cit. p. 32

En este contexto la teoría de sistemas se considera -- como la tendencia a apreciar los fenómenos como totalidades o -- sistemas para buscar soluciones a sus problemas a partir del estudio de las relaciones que ocurren en el mismo. A partir de -- esto puede afirmarse que el enfoque de sistemas está ampliamente relacionado con la planeación y el diseño, lo que ha implicado considerar al sistema (macro, parasistema, etc.) como una forma de solucionar el problema educativo. Es así como a la -- educación se le ha definido como el sistema que queda inserto -- en el macrosistema (sociedad), en el que encuentra su explicación y sus fines.

La teoría general de los sistemas fue presentada por primera vez por Ludwyng Bertalanffy en 1935 promoviendo una metodología "científica-totalizadora" en la que la totalidad es considerada como un sistema.

Algunos especialistas como Barson (1965), Feyerherfer, - Fiorino y Nowak (1970), aplicaron modelos de sistemas a la situación enseñanza-aprendizaje, al planeamiento del currículo. El - modelo de estos tres últimos sirvió de base para que Saylor y - Alexander (1974), quienes habían planteado el currículo como un plan, ahora le dieran un enfoque de sistemas en el que cada uno de sus elementos se encuentran organizados e interactuando entre sí. Esta concepción de currículo es la más actual y freuente en los textos sobre el tema. El enfoque propuesto por - los autores se esquematizó en seguida:



ENTRADA

Educaandos que ingresan al sistema escolar.

PLAN CURRICULAR

(Para una serie de contenidos educacionales establecidos por áreas curriculares)
Planificando instrumentos y --
evaluándolos para una determi-
nada población escolar que per-
tenece a un centro escolar en
particular.

SALIDA

Egresados y graduados de cual-
quier nivel educativo que pue-
den continuar dentro del mis-
mo contenido educacional al -
cual se refiere el Plan curri-
cular en otras situaciones edu-
cacionales.

Esta predominancia de la concepción curricular como sistema, en la actualidad, se explica por la necesidad creciente de las instituciones educativas de hacer más técnica y eficiente la enseñanza de acuerdo a los requerimientos que demandan -- otros sectores. Conjuntamente con ello la innovación de la teoría de la educación y el avance de la Tecnología educativa ha -- traído aparejado el desarrollo de modelos curriculares basados en la teoría y el enfoque de sistemas aplicados en dos nuevas -- dimensiones educativas: la primera como un procedimiento al ser -- vicio del diseño curricular y la segunda como una estructura ra -- cional para el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje.

Al adoptar la educación a los criterios fundamentales -- de la teoría de sistemas, surge como instrumento de análisis de las estructuras y procesos educativos, el análisis de sistemas que ha sido considerado como una metodología científica que pre -- tende encontrar solución a los problemas, es "una herramienta -- que permite caracterizar un sistema en toda su extensión; sus -- funciones, componentes, procesos, misiones básicas, etc." --

(41). En este sentido el enfoque sistemático permite tener la visión estructural del sistema al cual se aplica y esta visión no sólo es endógena en su propio sistema, sino que debe descubrir y estudiar las relaciones existentes entre el sistema en estudio y los demás que se encuentran en su ambiente, para determinar las implicaciones que existen en el sistema y el macro sistema (42).

Esta extrapolación que se hace del enfoque de sistemas a la educación hace que se considere a ésta como un sistema -- (43) con un conjunto de componentes (objetivos, planes de estudio, recursos, evaluaciones, etc.) organizados a fin de lograr objetivos previamente propuestos donde los procesos constantes de evaluación permiten el funcionamiento y control de la acción educativa. Cabe aclarar que las definiciones sobre currículo -- que se presentan en este apartado corresponden a una misma corriente teórica -- Teoría de sistemas -- toma diferentes enfoques y por tanto concepciones distintas. De los enfoques más comunes están:

(41) Chadwick, Clifton en Revista de "Tecnología Educativa", No. 4 p. 422-423.

(42) Ibidem, p. 452.

(43) Bajo esta concepción sólo es la educación escolarizada la que puede considerarse como un sistema, ya que se afirma -- que es ésta solamente la que cumple con los requisitos de un sistema, entendiéndose éste como un conjunto de componentes que interactúan entre sí para cumplir objetivos -- cuantitativos y cualitativos, usando recursos adecuados a niveles de eficiencia predeterminados.

(Cfr. González Socorro "Teoría de Sistemas y Currículum -- Universitario", p. 2)

1) El que afirma que las características representativas del sistema es la conexión mutua de los elementos que la integran, el más representativo de este enfoque es Kauffman R., quien concibe al currículo como "la suma total de partes que funcionan independientes y conjuntamente para lograr ciertos resultados o productos basados en necesidades" (44).

2) En este enfoque se enfatiza más el todo que sus partes, esto es que las interacciones adquieren significado en tanto conforman un todo, considerando también sus partes. En este tipo de definiciones, el enfoque de sistemas constituye un marco de referencia desde el cual se mira el todo en vez de mirar segmentos o porciones de él. La interrelación de los componentes del sistema permiten deducir las causas que generan el problema y a partir del conocimiento de éstas proponer alternativas. Un ejemplo de este enfoque es el que plantea el currículo como "un todo que no puede ser fraccionado y que es mas que las partes" (45).

3) En este enfoque autores que visualizan el currículo como un sistema dinámico, ubicándolo en una vertiente histórica donde -

(44) Kauffman, A. Roger. "Planificación del sistema educativo", p. 12. El modelo curricular del autor provee 6 fases o etapas:

- 1a. Identificación del problema a partir de una evaluación de necesidades del sistema,
- 2a. Determinación de requisitos y alternativas de solución.
- 3a. Selección de estrategias de solución.
- 4a. Implantación de estrategias de solución.
- 5a. Determinación de la eficiencia de la ejecución.
- 6a. Revisión o producto de los resultados obtenidos y evaluados.

(45) Informe final del Seminario. Op. Cit. p. 166.

su independencia e interdependencia con el medio le influyen a la vez que se ve influido por otros sistemas (suprasistema, subsistema, etc.). Este enfoque es el Holista, en el cual se considera que el sistema educativo, se encuentra dentro de un sistema mayor (la sociedad) con el cual esta relacionado, de tal modo que los cambios de tiempo y lugar que sufre esta afectan al currículo al grado que ésta debe adecuarse a esos cambios. Así el currículo esta compuesto por objetivos, contenidos y métodos, elementos que se encuentran totalmente integrados de modo que son parte de todo el proceso. En el todo holista cada elemento tiene una función en relación al todo, luego cualquier cambio de funcionamiento en una de sus partes afecta al todo, de modo que entre ellos existe relación e interrelación, dependencia e interdependencia.

Este todo se diferencia del todo como suma o agregado de sus partes, ya que el todo holístico se encuentra formado por una red de relaciones e interrelaciones, acciones e interacciones, de lo cual se desprende la complejidad que encierra. Este enfoque implica una visión estructural que tiene por objeto interpretar el mundo de relaciones y conexiones, de manera integradora, rompiendo con las visiones parciales, pensamientos aislados, acciones independientes que llevan a un atomismo en el hacer y el pensar que desintegran la realidad y su interpretación.

El enfoque holista a diferencia de otros enfoques de sistemas remarca la relación entre sociedad y currículo, consi-

derando al sistema como la realidad en que se esta inmerso y - que constituye "un todo que más que la suma de las partes, es - la interrelación entre los mismos, que da la dinámica de todo - el sistema" (46).

Esta posición sistemática del currículo es sostenido - por Lizárraga, considerándolo como "una forma de pensamiento es tructurado, una modalidad científica de actuar, una visión inte grada de la realidad a tratar, un ordenamiento lógico del proce so de reflexión o acción al cual se aplica, una conexión estruc turada entre las relaciones del macrosistema, mesosistema, sub- sistema, microsistema y parasistema" (47). Esta forma estructu rada de pensamiento que conlleva al empleo de una metodología - científica; Evaluación de necesidades, análisis de sistemas y - síntesis de sistemas (48), de definición y solución de proble- mas propios del sistema y/o de sus relaciones con los macrosis- temas a que pertenece. En este enfoque el currículo es concebi do como una disciplina tecnológica cuyo campo de acción es la - conformación del sistema, de acuerdo al modelo de aprendizaje,

(46) D'Ambrossio, Ubiratan. "Estabilidad y cambio en el currícu lo: el enfoque holístico del currículo", p. 5.

(47) Lizárraga M.L. "Enfoque Sistémico y Análisis de Sistemas", p. 24

(48) Evaluación de necesidades: es la tecnología utilizada para detectar vacíos o problemas, los que se determinan median- te la comparación entre lo que es (la realidad) y lo que - debe ser (producto deseado). Esta evaluación se aplica a - las diferentes fuentes del currículo, de acuerdo al tipo - de sociedad.

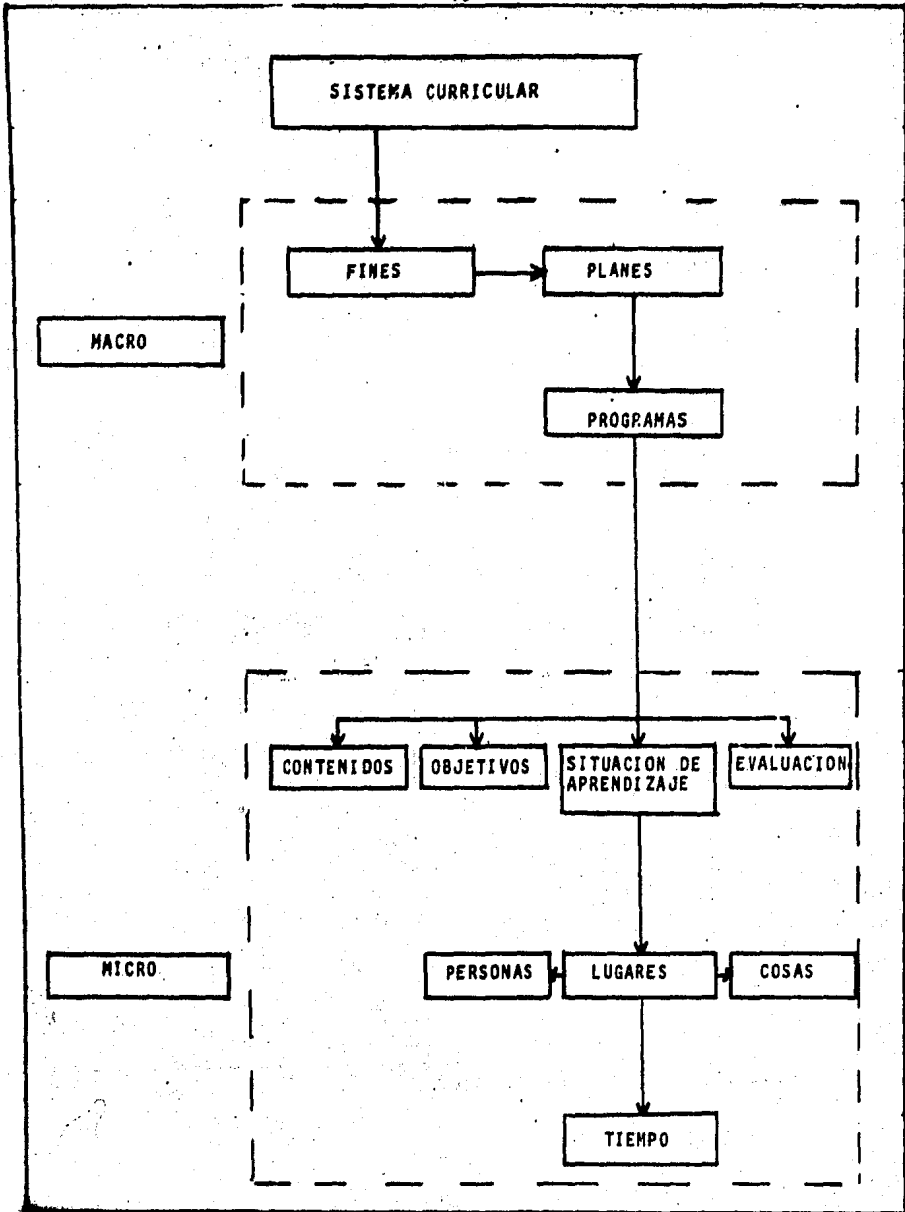
El análisis de sistemas: se aplica para identificar compo- nentes humanos, técnicos y materiales del sistema y la for- ma en que pueden integrarse a las posibles alternativas de solución. D.º Ambrossio, U. Op. cit. p. 6

de la institución escolar. Es decir, el currículo es un sistema creado por el hombre conforme a determinados propósitos que recibe unidades de información de otros sistemas, los procesa y entrega sus productos a esos otros sistemas. El currículo es - por tanto "un subsistema del sistema escolar institucionalizado para orientar el aprendizaje en forma sistemática".

Otra concepción que enfatiza la conexión entre sistemas, la propone Pichón Seguel quien considera que los sistemas interactúan de tal forma permanentemente que los productos de unos - pueden constituirse en insumos de otros. En este sentido existen variables externas e internas dependiendo de la manera en - que influyen como condicionantes ambientales desde el suprasistema y como elementos propios del sistema. En el caso del currículo como sistema, tiene dos componentes básicos; el macrocurrículo y el microcurrículo, el primero de ellos, está en relación directa con las condiciones externas del sistema, es decir, a través del macrocurrículo el sistema educativo logra establecer un marco teórico referencial en cuanto a su filosofía, a su política educativa y a la toma de decisiones sobre el deber ser de los planes educativos.

Mientras tanto a nivel microcurricular; las variables - se relacionan con el trabajo docente, de programación y desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esquemáticamente Pichón Seguel ubica al sistema curricular en relación al macro y microcurrículo.



Algunos teóricos de actualidad como Macdonald, se inclinan por el modelo de sistemas considerando al currículo como un proceso con los siguientes elementos; insumos, procesos, productos y retroalimentación, reduciendo al currículo únicamente a su proceso de desarrollo, lo cual es muy frecuente en la mayor parte de los trabajos realizados sobre el tema.

A pesar de que Macdonald intenta establecer la distinción entre currículo y enseñanza ha incluido tanto el contenido como el proceso en su "sistema del currículo" (49).

1.3.3 Enfoque Crítico Social.

Este enfoque rechaza los postulados teóricos tradicionalistas respecto al currículo, especialmente los referentes a la estratificación del conocimiento, la desvinculación teoría-práctica, la especialización de los estudios, el carácter político que se le asigna, y otros más que dejan de lado los aspectos sociales del currículo. Sobre los cuales se centran las nuevas propuestas que surgen en torno al mismo y que se ocupan de varios aspectos, tales como: la integración teoría-práctica, la redefinición del vínculo universidad-sociedad, la participación comunitaria en su reformatión, etc. Tales propuestas, en ocasiones, carecen de una sustentación teórico-metodológica adecuada o bien no llegan a constituirse como tales de modo que sólo resultan ser críticas aisladas. En otros de los casos, las pro

(49) Mauritz, Johnson. Op. cit. p. 14.

puestas, aunque llegan a constituirse como "alternativas innovadoras", adolecen de supuestos teóricos coherentes con sus planteamientos, e incluso, en la práctica, se encuentran contradicciones. Con esto quiere decirse que este enfoque, aunque tiene sus antecedentes en la corriente reconceptualizadora y su evolución se ha dejado ver durante el desarrollo histórico del currículo, es relativamente actual ya que no ha llegado a constituir un enfoque consolidado, sino que se encuentra en proceso de construcción.

Ante esta situación, en este apartado, se describen algunas propuestas que se han hecho en torno al currículo, así -- como los planteamientos y críticas que les han hecho algunos autores.

De entre las propuestas a que se hace referencia, la mayoría se ubican principalmente en el campo de lo modular, de -- ahí que se les denomine como "enfoque modular"; "enseñanza modular" ó "sistema modular", existiendo diferentes posiciones y metodologías en este tipo de enfoques, de modo que "hoy en día en México, se tienen diversas acepciones; efectivamente en muchos - casos el sistema modular ha sido presentado como un paquete de información al estilo de módulo utilizado en la enseñanza americana, en otros casos (...) como un sistema, un método de transmisión de conocimientos que divergen sustancialmente de la cátedra tradicional y finalmente, en otros casos, el sistema modular pretende presentarse como una revolución pedagógica y pro--

yectarse como un sistema de formación científica de los alumnos (50).

Otros autores como Margarita Panzsa plantean diversas conceptualizaciones sobre currículos modulares, a partir de los cuales hace la distinción entre las diversas modalidades de la "enseñanza modular", de las que destaca dos tipos; la integradora y la de orientación psicóloga, las cuales pretenden una mayor integración teoría-práctica y una formación profesional basada en la práctica profesional.

La concepción integrativa, la define como "... la estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas, y actitudes que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales... Cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones profesionales". También la enseñanza modular es definida como "un programa de investigación, generación formativa de conocimientos en una acción de servicio, aplicación de los conocimientos en un problema concreto de la realidad cuyas características hacen posible la articulación de contenidos e instrumentos y técnicas que constituyen una práctica profesional, identificable y evaluable". Y otros más lo consideran como una unidad de enseñanza - aprendizaje con un semestre de duración cuyo contenido está es-

(50) Guevara, Niebla G. "Concepción y Filosofía de la Enseñanza Modular", p. 2.

estructurado sobre la base de varias disciplinas científicas, organizadas para abordar un determinado objeto de estudio" (51).

La concepción psicologista de la enseñanza modular, se centra en el respeto al ritmo individual y en la libertad del alumno para que con diversos módulos, independientes, construya el mismo su currículo conforme a sus propios intereses, en esto recide su supuesto carácter "innovador". Uno de los casos más concretos de currícula modulares, bajo la concepción psicologista, es la de la ENEP Iztacala, en la carrera de psicología, en ésta se formula un "nuevo currículum" que se construye sobre la base del conductismo y el análisis de la conducta (52). Este tipo de propuestas serán analizadas al final de este capítulo.

A pesar de la gran variedad de concepciones sobre currículum, desde este enfoque modular, Guevara Niebla ha considerado dos elementos que llama "denominadores" en esta serie de acepciones que parecen diferentes.

Un primer elemento es que el sistema modular, en la práctica intenta romper con la enseñanza tradicional en la universidad, es decir, la enseñanza por disciplinas. El segundo elemento es el objetivo que se propone este sistema; el de ser

(51) Panza, Margarita. "Enseñanza Modular", p. 39-41.

(52) s/a. "Distintos Enfoques sobre la enseñanza Modular, distintas Metodologías", (mimeo) p. 2-35.

una respuesta a una situación general de crisis (53) que padece de una manera particular la educación superior mexicana. Así - el enfoque modular del currículo pretende ser una alternativa - innovadora ante las deficiencias que presenta la educación convencional. Esta nueva alternativa pedagógica establece la definición de objetos de la realidad y la elaboración de unidades - de enseñanza en torno a dicho objeto y el replanteamiento de -- los roles de docentes y alumnos. También busca la conjugación de 3 funciones esenciales de toda institución universitaria; investigación, docencia y servicio. Además de que establece al - currículo como el lugar en donde se integran esas tres funcio-- nes, de modo que constituye el elemento estructurador de las ac-- tividades académicas y administrativas que posibilita la cons-- trucción de estrategias de planeación universitaria. Este enfo-- que que se fundamenta en la práctica profesional trata de ser - innovador, como lo señalan sus seguidores"... no debe quedar li-- mitado a una nueva metodología para la transmisión del saber, - debe convertirse en una opción de cambio y transformación so-- cial del trabajo, generando nuevas dimensiones de la práctica - social de las profesiones" (54). Sin embargo, en la práctica - deja ver algunos elementos tradicionalistas contradictorios a - sus postulados (Esta situación se analiza al final del capítulo).

(53) Esta situación de crisis es definida por Gilberto Guevara como: "La contradicción que se establece hoy día entre el aparato escolar de la educación superior y la sociedad en su conjunto", Guevara Niebla G. Op. cit. p. 3.

(54) Ibidem. p. 16.

A partir de los elementos antes mencionados y retomando una de las concepciones del sistema modular que pretenden constituir un avance pedagógico en el ámbito curricular, se expone el caso de la U.A.M. Xochimilco (55) en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, por ser éste el más representativo de este tipo de propuestas que intentan establecer un vínculo entre universidad y sociedad basándose en los aspectos sociales del currículo. Así este proyecto de sistema modular pretende -- conjugar los tres tipos de funciones esenciales de las instituciones universitarias antes mencionadas, constituyendo la prioritaria la de formación de profesionistas. En este sentido, el currículo se constituye en el eje de la estructura institucional, esto es:

- a) "En el currículo se integran las tres funciones universitarias.
- b) El currículum es el elemento estructurador de las actividades académicas y administrativas, y
- c) Sobre la base del currículo definido, sólo es posible construir estrategias de planeación universitaria".

Estas funciones que se le asignan al currículo se consideran como la primera condición para la innovación del mismo, - la segunda condición que debe llevar el currículo la expresan - como "la acción innovadora de la Universidad, repercutirá sobre

(55) Guevara Niebla, G. "El Diseño Curricular", pp. 5-50.

la sociedad generando nuevas dimensiones de la práctica social de las profesiones" (56).

Bajo esta concepción al currículo se le denomina "currículum flexible" y se define como "una estructura doble; un perfil de objetos de transformación asociado a un perfil de técnicas". (57)

Es en base a estos objetos de transformación que se diseñan las unidades de enseñanza y se integran la investigación y el servicio. En el caso de la investigación, el objeto de transformación es un "problema genérico asumido en un espacio determinado y concreto a través de la investigación científica, de la existencia y dinámica de los campos y prácticas profesionales", de modo que el conocimiento producido por la investigación retroalimentará el currículo, creándose nuevos objetos de transformación.

Mientras tanto, las actividades de servicio constituirán un segundo momento en la unidad de enseñanza, en el que a través de la integración teoría-práctica se conocerán los procesos técnicos asociados a los objetos de transformación.

En general, la currícula vista desde el enfoque modular presenta serios problemas en cuanto pretende constituirse como un enfoque alternativo e innovador. Algunos de ellos son; el -

(56) Ibidem, p. 15.

(57) Ibidem, p. 45.

problema de la integración del alumno proveniente de un sistema tradicional, la distorsión que sufre el diseño curricular en el momento de su implantación, la carencia de formación de profesores en la enseñanza modular, la desvinculación que se sigue dando entre teoría y práctica, carencia de formas de evaluación y de instrumentación didáctica (utilización de pruebas objetivas, cartas descriptivas, etc.) acordes a sus postulados teóricos.

Del mismo modo, los enfoques modulares del currículo, - que se fundamentan en concepciones psicologistas de la educación, del aprendizaje y del sujeto, responden a criterios que no pueden considerarse innovadores pues conservan muchas características de la escuela tradicional, como son; la separación escuela-sociedad, la consideración de que las Ciencias son una actividad neutral, y de la escuela como una institución apolítica. - Además concibe al acto educativo desde la perspectiva de la corriente conductista, con la deficiencia que mas adelante se plantean.

De entre los autores, que en la actualidad plantean ciertas críticas o intentan reconceptualizar el currículo, están: - R. Glazman, Ma. de Ibarrola, Angel Díaz B., Follari, Furlán, y Remedí, Arredondo, entre otros.

Por su parte Glazman e Ibarrola, en su libro "Diseño de Planes de estudio" plantearon una definición de currículum que recibió muchas críticas, a partir de las actuales plantean una nueva concepción del mismo, considerándolo como "un reflejo de

la totalidad educativa (en tanto que confluyen interactuando - en él mismo todos los aspectos de la realidad educativa) y como una síntesis instrumental (en tanto que representa la política educativa de un centro de enseñanza)" (58). Con esta definición, se enfatiza la relación que existe entre educación y sociedad, en tanto que el currículo es una manifestación de la política educativa del país y de la forma como es asumida por la institución.

Para Arredondo, el currículo es el resultado de un proceso que incluye:

- a) el análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto del educando y de los recursos.
- b) La definición (tanto implícita como explícita) de los fines y objetivos educativos.
- c) La especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar recursos humanos, materiales, informativos, etc. de tal manera que se logren los objetivos propuestos. (59)

Tanto Glazman e Ibarrola, como Arredondo enfatizan en sus definiciones las características del contexto educativo, -- las de los estudiantes y egresados, así como sus necesidades, -- además consideran la interrelación dinámica de los elementos -- que confluyen en el currículo.

(58) Glazman R. y Figueroa Ma. "Panorámica de la Investigación sobre desarrollo curricular", p. 45.

(59) Arredondo, Víctor. "Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular", vol. 1.

Por su parte, Follari considera al currículum como "el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en la universidad incluyendo el proceso de planificación de tales prácticas" (60).

Con esta definición Follari no pretende limitarse únicamente a dicha planificación pues considera que eso constituye un rasgo de pensamiento idealista que supone una linealidad desde la planificación a la realización, lo cual ha sido la tendencia predominante en la teoría del currículum a partir de los postulados en Estados Unidos, sino que considera al currículum como una práctica pues la distinción entre currículum pensado y vivido, no se hace patente sino en la práctica misma de la vida académica. "Es a partir de allí que se hacen pensables problemas como la participación sistemática de todos los implicados (profesores, alumnos, etc.) en el proceso de planificación y, en el menos trabajado, de su evaluación" (61).

Para Furlán y Remedi el currículum "es el lugar a partir del cual consciente o inconscientemente se proyectan las funciones institucionales de sistematización...(y).. donde se estructuran las formas socialmente dadas de apropiación de lo real.. (es decir).. los 'conocimientos' que todo sujeto debe exteriorizar para poder existir y moverse en su ambiente.. En este sentido el currículum aparece no como un lugar de ruptura sino de --

(60) Follari, Roberto. "El Currículum como Práctica Social", p.54

(61) Ibidem p. 55.

continuidad" (62), lo cual no sólo implica una dimensión técnica sino política e ideológica de concebir el currículo, restringiéndolo de su propia realidad para encerrarlo en los límites de un modelo ajeno a la misma.

1.4 Análisis Concluyente.

Con todo lo que se ha mencionado en este capítulo se ha querido conformar un marco teórico-conceptual acerca de la problemática curricular, sobre el que posteriormente se pueda ubicar lo referente a los planes de estudio, la evaluación y los perfiles, aspectos que conforman el objeto de estudio de esta investigación. Respecto a la forma en que dicha problemática repercute en cada uno de ellos será analizado en los capítulos precedentes. Por el momento se plantean para finalizar este capítulo algunos aspectos a analizar sobre lo que hasta aquí se ha planteado.

Así, a manera de conclusión puede decirse que los numerosos enfoques y concepciones curriculares pueden confluir en dos grandes corrientes teóricas: Por una parte, la corriente tecnológica, que en su intento de racionalizar al curriculum puede privar al ser humano de su aspecto afectivo y valorativo y a la educación de su carácter informal y asistemático. Por otra parte, la corriente humanista, que llevada al extremo tiende a devalorar la metodología científica, producto del mismo ser huma-

(62) Furlán y Remedt. "Consideraciones al Documento de Currículum" p. 53-55.

no. Ante esta situación es preciso considerar como proposición un replanteamiento teórico-conceptual y metodológico que redimensione el aspecto instrumental, valorativo y teórico del currículum como aporte fundamental para el abordaje de su problemática y la proposición de alternativas viables que no constituyan modelos a seguir independientemente de la realidad en la que esta inmerso.

En este sentido, la investigación permanente y en continua construcción y revisión constituye la actividad curricular.

Esta proposición se fundamenta en el hecho de que la selección del tipo de enfoque que se usa para "planificar e implementar el currículum" implican determinaciones que exceden el campo meramente técnico, pues incluye una determinada concepción filosófica y antropológica en relación al sujeto de la educación, así como la adopción de una teoría psicológica de aprendizaje y una posición política e ideológica, una concepción pedagógica de educación y de enseñanza, una apreciación epistemológica del conocimiento.

Es por ello que existen una diversidad de enfoques y concepciones en torno al currículo, aún cuando pertenezcan a una misma corriente teórica. Así sucede por ejemplo con el enfoque sistémico o con el crítico-social cuya vigencia hace necesario su análisis en este apartado.

En el caso del enfoque de sistemas, que surge bajo la influencia de la corriente tecnológica en las circunstancias --

histórico-sociales anteriormente mencionado, el currículum adquiere diferentes concepciones; sea como un sistema cuyos elementos se encuentran interrelacionados; o como un todo que es más que la suma de las partes que lo constituyen; o bien como un sistema dinámico ubicado en una vertiente histórica donde guarda relación con otros sistemas.

En el conjunto de estas concepciones se hace referencia al currículo como un "sistema" sin embargo la idea de sistemas es diversa y difiere de la categoría "dialéctica de la totalidad" pues sólo implica al conjunto social como estructurante de todos los elementos y actividades que en él se producen. Esto no es ajeno a la incidencia que ha tenido la concepción mecanicista de la ciencia (en la que se basa la Teoría General de Sistemas, sobre la cual se fundamenta el enfoque de sistemas) y la teoría lógica-matemática (cuyos principios pretenden ser válidos en cualquier campo científico) sobre la concepción de realidad de dicho enfoque, esto se hace patente, al considerarla -- como "una totalidad o sistema formada por elementos interrelacionados".

Esta connotación que tiene el currículo en el enfoque de sistemas, actualmente está dominando el ámbito educativo, lo cual no es ajeno al modelo tecnocrático de sociedad determinada por la corriente empirista que no deja de tener gran influencia en el campo científico, el educativo y particularmente en el -- curricular de modo que reduce el problema curricular de la teo-

rización, encontrada como útil e improductiva a lo puramente técnico, operativo y utilitario, que se queda únicamente en el nivel descriptivo del conocimiento ya que en base a sus planteamientos puramente técnicos, no puede criticar y explicar las fuerzas de dominación implícitas en el marco teórico que sustenta dicho enfoque. De modo que constituye sólo un instrumento reformista orientado a mejorar el acto educativo para que responda más eficazmente a las exigencias del sistema social.

Otro de los puntos de análisis en torno al enfoque de sistemas del currículo es su pretendida neutralidad, en cuanto considera no estar adscrito a una teoría de aprendizaje determinado, sin embargo, en las diferentes concepciones que se dan en torno al mismo se deja ver una marcada sustentación en la teoría de la Gestalt y estructuralista del aprendizaje, en la que éste consiste en "mirar el todo en sus partes, interrelacionadas e independientes en acción". Es decir, en el enfoque sistemático se toma una posición conductista ante el aprendizaje -- pues aunque se hace alusión a que en el proceso de aprendizaje "se ponen en juego múltiples variables", solo interesa el aprendizaje, el producto, como "un cambio de conducta", de ahí que se enfoque el interés hacia la creación de situaciones de aprendizaje. En este sentido, el curriculum se considera, en general, como el proceso que parte de la definición de ese producto final, para ser traducido en términos observables y medibles, de modo que el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos obtenidos debe organizarse en un orden de adquisición y tra

ducirse en "contenidos curriculares". Así el currículum viene a ser "la prescripción de la secuencia de eventos, plasmada en el papel o en su operación real, en la que interesa un control de estímulos y eventos, acorde a las formas prescritas" (63).

Esta forma de concebir al currículum tiene una serie de implicaciones educativas ya que la corriente conductista "tiene de a hacer una reducción de la educación a lo psicológico y de lo psicológico al conductismo; lo psicológico es reducido a los problemas contemplados o previstos por el conductismo" (64) (como por ejemplo la adaptación del individuo al medio ambiente y no de su transformación, la importancia dada a la evidencia empírica que impide la comprensión global de los problemas educativos).

Cabe aclarar que esta crítica que se le hace al conductismo como corriente psicológica que ha determinado el campo educativo y el curricular, no implica que en su momento no haya constituido un aporte a dichos campos y en general a las ciencias humanas, sino que en la actualidad no responde a los requerimientos del sistema capitalista, de ahí que salgan a relucir cuestiones y problemas teóricos propios de la corriente conductista que no se habían planteado; más esto no significa que --

(63) Glazman, Follari, et. al. "Corrientes Psicológicas y Currículum", p. 24.

(64) Ibidem, p. 23.

haya dejado de cobrar fuerza pues la Tecnología Educativa ha venido a reivindicar dicha corriente sobre la que se encuentra -- otro aspecto que requiere ser analizado, es el que refiere a la concepción de educación en que se sustenta este enfoque, "como un sistema (y el currículum como uno de sus elementos) que puede renovarse y auto-corrregirse, por lo cual el problema del diseño curricular se reduce a la búsqueda de metodologías apropiadas de tal manera que contempla el mayor número de elementos -- que se consideran necesarios para dar eficiencia al sistema.

El enfoque de sistemas sólo es aplicado a la educación escolarizada, ésta selección obedece a la suposición implícita en dicho enfoque, según la cual la realidad a la que se ha de aplicar éste, debe ofrecer bases objetivas que permitan pensarla como sistema. En cambio la educación asistemática al no cumplir con este requisito no se le puede aplicar el enfoque de -- sistemas. Este enfoque establece una relación entre los sistemas y los componentes de los mismos pero únicamente de manera -- funcional, de modo que la disfunción en algunos de los elementos que componen al sistema altera a éste y a los sistemas con que se relaciona, de manera que deja de lado la relación dialéctica que se establece en "el sistema", que desde la corriente -- marxista es considerado como la ordenación social resultante de la conjunción-disfunción de fuerzas históricas (modos y relaciones de producción, lucha de clases, etc.) y como culminación de procesos dialécticos.

Así la teoría general de sistemas como corriente estructuralista que es, aborda la educación en un carácter efficientista de acuerdo al proyecto tecnocrático que rige la educación, - la cual, concebida desde este punto de vista, dirige sus propósitos sólo hacia el manejo de programas y el control de la calidad del mismo y descuida los alcances del cambio educativo respecto a sus repercusiones socioeconómicas en un momento histórico determinado.

Es así como conforme a este proyecto tecnocrático, en - que se basan actualmente las universidades, que se "elabora el currículum" fundamentado en una noción de eficiencia a partir - de la cual se pretende adaptar la universidad a las exigencias exclusivas del mercado ocupacional.

No cabe duda que las aportaciones de la corriente psicológica conductista al ámbito educacional ha sido reemplazada -- fuertemente por la Tecnología Educativa a la realidad educativa, así se habla de enseñanza programada, enseñanza individualizada, entre otras "innovaciones" que intentan apoyar ciertas formas - de enseñanza y aprendizaje sistematizados.

Sin embargo tales "innovaciones" han sufrido una serie de críticas por parte de varios autores e incluso por instituciones de educación superior, que consideran que el desarrollo curricular corresponde al ámbito de las decisiones sociales, -- institucionales (académicas, administrativas) políticas e ideológicas de determinados grupos, estos supuestos corresponden a

lo que se ha denominado "enfoque crítico-social", a partir del cual se han dado numerosas críticas a los anteriores enfoques, pero pocas propuestas, la mayor parte de las cuales corresponden a la teoría modular, la cual surge en un contexto de auge del capitalismo, en el que el aparato productivo demanda a la universidad la funcionalización de su formación profesional a los requerimientos específicos de éste (esta situación se refleja en las exigencias cada vez mayores de que la formación profesional posibilite únicamente una habilitación técnica de los estudiantes en detrimento de una formación teórica). Sin embargo este problema tampoco se resuelve con la clasificación que la teoría curricular modular anteriormente descrita hace la práctica profesional (dominante, decadente y emergente). Ni aún con dicha propuesta se explica la problemática curricular, pues aún cuando este proyecto curricular universitario haya sido orientado al ámbito social, con el objeto de formar profesionistas que contribuyan a la transformación social, en la realidad misma, el proyecto sigue siendo tan conservador en sus estilos de enseñanza y de manejo de conocimientos. En este sentido, no basta con elaborar proyectos y propuestas en donde se expresa un especial interés por una transformación social, cuando en los procesos internos que median entre el proyecto mismo y los efectos que este produce en la realidad configuran al proceso educativo de tal manera que puedan llegar a contradecir y dificultar el logro de los fines propuestos. Esta contradicción llega a observarse desde la noción educativa, como reproductora del siste

ma que utiliza el sistema tradicional hasta en la utilización del sistema pedagógico tradicional y en la misma relación docente-alumno en el salón de clases.

Esta situación es expresada por algunos autores, uno de los cuales afirma "las diversas propuestas provenientes de la Tecnología Educativa —que son los usuales en México— apresuradamente incluidas dentro de la denominación de teoría curricular; algunas de las modalidades supuestamente alternativas en boga, como por ejemplo, la propuesta funcional modular que no escapan de ser instancias construidas bajo el criterio... (técnico)... insertas en una concepción funcionalista e instrumentalista bajo la noción eficientista de "design" o "diseño curricular" (65), la primera expresión denota la incidencia de la racionalización ya que alude a una concepción de "ingeniería de sistemas" aplicada a la educación.

Por lo anterior, pareciera que hablar de innovación curricular implica hablar de dos cosas diferentes no sólo en las propuestas provenientes del enfoque de sistemas, sino que aún del enfoque crítico-social que los cuestiona, pues la innovación aparece, paradójicamente en éste último con sus dos dimensiones: como una transformación de las formas tradicionalistas de concebir "al sistema"; y como el medio para lograr la continuidad en el mantenimiento y funcionamiento del mismo.

(65) Hoyos, Carlos A. "Los Currícula ¿Racionalidad ante que?, p. 113.

Sin embargo no es tan paradójico la existencia de ambas dimensiones en las nuevas propuestas, si se considera que la práctica curricular y educativa están condicionadas por el mismo sistema en que se gestan, con sus mismas contradicciones y problemáticas.

Es así como la creación de "nuevas tecnologías" sólo -- constituye el producto de la "racionalidad tecnoburocrática de la administración pública, que desde una posición funcionalista de interpretación; genera en sus propuestas un concepto de cambio o límite más no de transformación. Este concepto de cambio se operativiza por la alternativa programada de modelos, que al nivel de la forma "constituyen la secuencia de una modalidad -- tras otra. Estas diversas modalidades alternadas se diferencian entre sí solamente por el ajuste al presente de la lectura de 'disfuncionalidad' en relación a la racionalidad, ejercida por los administradores, considerada pertinente" (66). En este sentido, se reduce la realidad educativa a los límites de un modelo curricular, que ordena a lo real en una lógica que no le pertenece, pero a la cual queda reducida, de modo que olvida su dinámica particular.

Es pues, necesario reconocer que hasta ahora lo que se ha hecho bajo la denominación de "propuestas curriculares", -- sólo constituye en la mayor parte de los casos la reafirmación o modificación de los ingredientes del modelo.

(66) Ibidem, p. 113-114.

Como se ve en el currículo basado en objetivos, principalmente el modelo de Tyler, aún sigue determinando la noción de currículo en la que la idea de "modelo curricular" se agota en los objetivos, métodos y evaluación y en la relación de secuencia, continuidad e integración de la transmisión de conocimientos" (Cfr. Ibarrola Ma. "Comentarios a los trabajos de la Comisión Temática sobre Diseño Curricular", p. 57). Pero si se quiere superar la idea de que el currículum es un "modelo" un instrumento de la planeación educativa, que constituye un "deber ser" de la práctica educativa es necesario reconocer la existencia de dicha problemática para ir avanzando en el conocimiento de la misma.

El currículum se ha considerado como el proyecto o documento que la institución propone y/o adopta como resultado de un proceso de planeación para realizar sus funciones (docencia, investigación y formación de profesionistas) respecto a la sociedad, sin embargo el currículum es el reflejo de la realidad educativa, es el medio por el cual la institución refleja una determinada concepción educativa, de sociedad, hombre, de aprendizaje, de conocimientos, etc.

En este sentido el currículum denota el vínculo que se establece entre universidad y sociedad, entre las políticas sociales y educativas que se pretenden imponer a través de él, -- como una instancia mediadora entre las políticas académicas y educativas institucionales y las prácticas concretas que se de-

sarrollan en el ámbito de la docencia y hacen posible llevar a cabo la acción educativa. En este sentido, la idea de universidad que subyace en toda concepción de currículum y que difiere de acuerdo a los determinados momentos histórico-sociales, -- constituye un elemento que permite ampliar el análisis del significado del currículum para profundizar en el conocimiento que se tiene del mismo. Esto es posible ya que en cada proyecto -- curricular, se "instituye" la función social que la institución educativa universitaria tiene para con la sociedad, y es en -- ella, en donde se legitima y valida el saber socialmente determinado, tanto en su conformación, transmisión y su consumo. Ya que es la sociedad la que administra sus conocimientos, de ahí que existan tantas formas de enfocar y concebir el currículum - (y por lo tanto también las diversas posiciones epistemológicas que le subyacen). Así habrá tantas concepciones de currículum como grupos sociales existan y conformen las demandas de las -- carreras. De ahí que no hay que olvidar la relación que existe entre el orden institucionalmente dominante (conjunto de intereses, de grupos económicos, políticos, culturales y educativos) y la organización curricular.

Es por esto que se afirma que la formulación de un currículum no debe ser visto como un proceso técnico o de planeación sino como una determinación de las condiciones históricas y políticas por las que atraviezan las instituciones educativas, ya que hasta ahora, el aspecto político que adquiere el currículum permanece oculto, tras las diferentes concepciones que enfati--

zan sus aspectos puramente psicológicos, educativos o de cualquier otro tipo pero que permanecen desligados entre sí y del contexto social e institucional que los determina.

Es así como la teoría del currículum ha querido ser neutral, es decir, no servir a valores determinados. Sin embargo - detrás de esta pretendida neutralidad y objetividad que se han atribuido, existe un currículum oculto (el cual presenta varias funciones entre las que destacan la inclusión de valores dominantes, la subordinación a la autoridad, entre otras que facilitan el control social que en realidad busca la educación. El currículum oculto se entiende como "la enseñanza de normas, valores y principios e incluso de actitudes que no se explicitan en el currículum formal" (Cfr. Larraguivel, Op. cit. p. 72), sustentado por una determinada ideología, que carece de neutralidad, lo cual se refleja en el tipo de formación que se propicia, el tipo de hombre-profesionista que se desea formar, etc.

Así, pensar en el currículum es hablar de la profesión, en la inserción social del profesionista y del tipo de perfil - que sustenta la institución y a partir del cual imparte una determinada formación ya que detrás del proceso de "elaboración y estructuración del currículum" ocurren diferentes enfrentamientos —en relación al tipo de profesionistas que se desean formar— entre distintos grupos que directa o indirectamente participan en la toma de decisiones del plan de estudios y del currículum.

Es por ello que se afirma que el currículum tiene una -
orientación fuertemente ideologizadora, en cuanto generalmente
privilegia una formación profesional técnica por encima de una
formación humanista y crítica.

Actualmente la palabra currículum, que es ampliamente -
aceptada en los medios pedagógicos tanto nacionales como extran-
jeros, significa mucho más que un plan de estudios, un programa
o el quehacer planificado e integrado que le asigna al proceso
de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO 2. DIFERENTES CONCEPCIONES Y METODOLOGIAS ACERCA DE LOS PLANES DE ESTUDIO.

Los Planes de estudio, en cuanto a su conceptualización, elaboración, y reestructuración, no se hayan ajenos a la problemática curricular, en que se encuentran inmersos y que los determina no solamente en cuanto a su diseño, implantación y evaluación —que para algunos teóricos constituirán los aspectos académicos del mismo—, sino que también en cuanto al carácter político e ideológico que adquiere en un contexto histórico-social determinado.

De este modo no puede hablarse del plan de estudios, -- como comunmente se hace, como un "documento en que se incluyen los siguientes elementos: objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación del aprendizaje del alumno "o como el conjunto de contenidos que integran un curso", o bien, reduciendo el plan de estudios a objetivos, o a cualquier otro de sus denominados "elementos", sin caer en un reduccionismo tal que minimice el verdadero significado del término a cuestiones meramente academicistas, olvidando que todo plan de estudios responde implícita y explícitamente a un determinado sistema de valores, en relación al profesionista que se pretende formar, a las formas socialmente aceptadas, de la apropiación de los conocimientos y que se reflejan en la organización de los contenidos del plan a las concepciones que desde el currículum se tienen de individuo, aprendizaje, conocimiento y que se plasman formal

mente en el plan de estudios, y a una cierta visión del mundo y de la sociedad que el ámbito curricular plasma en el mismo.

En este sentido no es posible hablar de una única forma de concebir y elaborar un plan de estudios pues existen una serie de concepciones y metodologías acerca del mismo; algunos de ellos plantean al plan de estudios como una forma de apoyar el sistema social establecido; otros lo consideran como un elemento de cambio pero en la práctica es limitado al aspecto normativo de la institución, y otros trabajos más, conceden gran importancia al carácter transformador que puede tener un plan de estudios, en base al análisis de las condiciones sociopolíticas y académicas del contexto educativo en un momento histórico-social.

Sea cual fuere la concepción o metodología con que se elaboren o reformulen los planes de estudio, éstos se encuentran determinados de manera significativa por el contexto social.

2.1 Principales formas de concebir y elaborar los planes de Estudio.

En años recientes varias instituciones educativas, particularmente las de nivel superior, han hecho intentos tendientes a cambiar y reestructurar sus planes de estudio; algunas de las propuestas que han surgido al respecto son el resultado de trabajos que manifiestan una clara conciencia de la trascendencia y significado que conllevan dichos cambios, mientras que otras sólo responden a proyectos de modernización e innovación curri-

cular. De cualquier modo estas propuestas se encuentran vinculadas a las críticas que se han hecho a la totalidad del sistema educativo, tanto en su estructura, organización y funcionamiento, como en la postura teórica e ideológica que toma en -- cada momento histórico. Esto adquiere características específicas en cada nivel educativo y en las distintas instituciones -- que corresponden a cada uno de éstos.

En el caso de México la preocupación por los planes de estudio se produce a fines de la década de los 60's estrechamente relacionada con la tendencia que adquiere la planeación educativa, particularmente en la universidad, por replantear sus -- funciones como institución educativa, ya que los planes de estudio presuponen la relación que existe entre la universidad y la sociedad y es de acuerdo a la concepción que se tenga de esta -- relación que se caracteriza el tipo de profesional que ha de -- formar. De este modo la universidad tiene como funciones principales las de impartir la educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente -- acerca de las condiciones y problemas nacionales; y extender -- con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura (1). De estas funciones, la universidad se orienta principalmente -- por la formación de sus profesionistas y por ello las instituciones de educación superior definen el tipo de estudios que im

(1) Ley orgánica de la UNAN, art. 1o.

parten, la organización del contenido, los mecanismos de evaluación, el tipo de perfil profesional que debe tener el profesionalista al egresar de la institución, etc.

Para realizar sus funciones, la universidad se vale el plan de estudios, es decir, que en éste se ve reflejado el compromiso y la postura que adopta la institución respecto a la sociedad, de tal modo que el plan de estudios cumple una función determinante en la selección y organización del contenido, actividades, recursos, en las formas de enseñanza y aprendizaje y demás aspectos académico-administrativos de la misma. Es por ello que cada institución tiene una concepción diferente sobre los planes de estudio, planteando en ocasiones metodologías propias para su elaboración, pero en otras sólo se copian modelos de diferentes instituciones que no corresponden a su realidad educativa, tal es el caso de los planes de estudio que se basan para su elaboración o reestructuración, en el diagnóstico de necesidades, los que se enfocan en el contenido o hacia los objetivos, dejando de lado aspectos que las nuevas propuestas intentan recuperar, como la de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza que se basa en el análisis de la población estudiantil, o como el de la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana fundamentada en la práctica profesional.

2.1.1 Concepción del Plan de Estudios basadas en el Diagnóstico de Necesidades.

Generalmente las instituciones de educación superior en

el momento de la elaboración o reestructuración de sus planes de estudio, se enfrentan con la necesidad de presentarlos bajo criterios de científicidad, para lo cual se da el seguimiento de un conjunto de pasos que de alguna manera se derivan de la teoría curricular que lejos de apoyarse en los diferentes autores que trabajan esta problemática se encuentran definidos por criterios formativos de las mismas instituciones. Estos pasos son ubicados en 5 momentos (2):

- 1) Diagnóstico de necesidades.
- 2) Determinación de objetivos generales y del perfil de egresado.
- 3) Determinación de la estructura curricular.
- 4) Elaboración del mapa curricular.
- 5) Evaluación curricular.

EL DIAGNOSTICO DE NECESIDADES es el primer momento en la elaboración del plan de estudios y se considera como la actividad que se centra en la "determinación de las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan la realización óptima de los objetivos educacionales ... (que) ... permite mantener (el currículo) a tono con las necesidades de la época. Es esencialmente una determinación de hechos a ser tomados en cuenta en el currículo" (3).

(2) Díaz Barriga, A. "Contradicciones de la teoría curricular", p. 46.

(3) Taba, Hilda, "La Elaboración del currículo", p. 305-306.

A pesar de que este momento es muy utilizado en la elaboración de planes de estudio al querer dar respuesta a las necesidades prioritarias de la sociedad, se encuentra una marcada indefinición del mismo dentro de la teoría curricular, de tal manera que a cualquier actividad de justificación se le denomina de esta manera e incluso en la práctica se le llama "justificación del plan" y se realiza improvisadamente, sin ninguna sustentación teórica o de investigación sobre la que pueda basarse. Es por ello que en esta etapa se hace como si se efectuara un diagnóstico para conocer una realidad, cuando lo que en verdad se intenta es ocultarla, validando así decisiones que en la mayor parte de los casos sólo benefician "modelos dominantes" del ejercicio de una determinada profesión ya que si bien cumple con un requisito formal en el diseño de un plan de estudios en una institución, no proporciona elementos de análisis que sirvan de marco de referencia para la realización de dichas acciones.

LA ELABORACION DE OBJETIVOS Y DEL PERFIL DE EGRESADO se considera como la etapa más importante en la elaboración de un plan de estudios (4), sin embargo la determinación de los objetivos educativos ha llegado a reducir las "grandes metas educativas" ya que éstos se limitan a un conjunto de conductas obser

(4) Al respecto algunos autores como R. Tyler en su libro "Principios básicos del currículo", destaca la importancia de definir los objetivos para aclarar los propósitos de la educación.

vables de los sujetos e incluso se le ha llegado a privilegiar de tal manera que se reducen los planes de estudios a un conjunto de objetivos (5) de tal manera que se olvidan otros problemas que giran en torno a éstos, que van desde la cuestión de los contenidos hasta la organización académico-administrativa de la institución.

Respecto a los perfiles, son redactados generalmente en términos de conocimientos; habilidades y actitudes, que no sólo fragmentan la conducta del individuo sino que además retoman -- los aspectos superficiales para el ejercicio de una profesión -- al especificar los desempeños observables de la misma, desvinculando el trabajo profesional de la realidad concreta que lo define. De esta manera la noción de profesionista se concibe -- como algo universal, independientemente de las condiciones económico-sociales que la determinan. En este sentido los perfiles profesionales se refieren únicamente a los aspectos observables y evaluables del comportamiento del sujeto y que aparentemente pretenden regular la orientación de un plan de estudios.

LA DETERMINACION DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR consiste -- en decidir la organización curricular que va a regir un plan de estudios, lo que se hace en función de tres modelos; el de asignaturas, áreas y módulos.

Respecto a estos modelos se hace un análisis de cada uno

(5) Como sucede con la propuesta de Ibarrola sobre los planes de estudio, la cual se verá más adelante.

de ellos en el desarrollo de este capítulo.

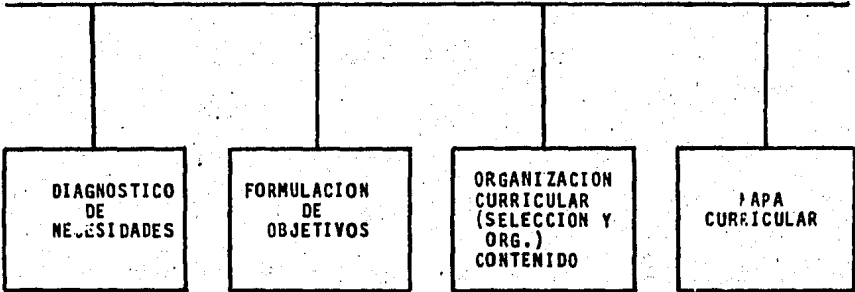
LA ELABORACION DEL MAPA CURRICULAR reviste una importancia de carácter práctico, sin embargo está definida por dos problemáticas la primera relacionada con el establecimiento de la organización formal del plan de estudios en términos del número de créditos y del valor que se les otorga para cada materia y la duración del plan de estudios sea por años, semestres o trimestres, y la segunda está vinculada con la mención de las materias que forman cada uno de los períodos antes mencionados.

LA EVALUACION CURRICULAR pretende dar cuenta de todas las partes que conforman un plan de estudios por lo que resulta ser una actividad imprecisa que llega a ser utilizada indiscriminadamente, de tal modo que cualquier estudio que se realice a nivel institucional se denomina evaluación, y sin embargo -- casi por lo regular se carece de una base teórica sobre la cual sustentarla, limitándola así a un aspecto descriptivo. De tal modo que en la actualidad la mayor parte de las propuestas para la evaluación del plan de estudios están centradas en esquemas eficientistas; unos vinculados con la aplicación de la teoría de sistemas a la educación, otros refiriéndose a ésta como conjunto de técnicas de investigación, pero sea cual fuere el carácter que adquiere la evaluación, ésta va mas allá de una necesidad académica ya que es utilizada para evaluar otro tipo de decisiones.

Esta metodología se presenta a continuación (Cfr. Díaz B.A. *op. cit.* p. 47).

METODOLOGIA PARA LA ELABORACION
DE
PLANES DE ESTUDIO

EVALUACION



2.1.2 Concepción de Planes de Estudio basado en Contenidos.

Esta forma de considerar los planes de estudio es la -- más utilizada y conocida, sin embargo la mas limitada en cuanto concibe el plan de estudios como la "ordenación general por -- años o cursos de materias y actividades que han de desarrollarse en la escuela" (7).

Es decir, el plan de estudios ha llegado a designar la descripción de las materias correspondientes a un cierto nivel educativo, sin embargo limita al plan a la organización del contenido por materias. En otras ocasiones el plan es equivalente al contenido de las materias que los alumnos han de adquirir a lo largo de un ciclo educativo, sea anual, semestral, trimestral o incluso por unidades menores.

Otra forma común de concebir al plan de estudios es -- como un "documento que define el contenido, nivel y orientación de la instrucción en correspondencia con la necesidad del desarrollo social. (Es decir) ... son los documentos rectores para la preparación de especialistas" (8).

Principalmente el plan de estudios describe la organización y la relación de las materias para una profesión determinada, en este sentido el plan de estudios es la "expresión formal

(7) Diccionario de Pedagogía, Ed. Labor Barcelona 1970, 2 volúmenes, en: Glazman e Ibarrola "Diseño de Planes de estudio", p. 26.

(8) Torres Hernández, et.al. "Elaboración de planes y programas de Estudio", p. 62.

y escrita del campo de contenidos que debe dominar el profesional; es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo de organización de los estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela para dominar una profesión" (9).

En años recientes este tipo de concepciones sobre los planes de estudio han variado en cuanto a la forma de organizar el contenido, el que usualmente había sido por materias, dándose algunos cambios como la organización por áreas y últimamente por módulos.

2.1.3 El Plan de Estudios por Objetivos de Aprendizaje.

La propuesta de postular objetivos en vez de meros contenidos en los planes de estudios, significó un avance en la teoría curricular ya que se dejó de privilegiar "lo que se enseña" para preocuparse por lo "que aprendió el alumno", tratando así de mejorar la educación y sistematizarla, constituyéndose los objetivos de aprendizaje (10), como los elementos indispensables para la elaboración de los planes de estudio, ya que eran éstos los que habían de definir los resultados que debían de alcanzar, los contenidos y los comportamientos esperados, permitiendo estructurar el plan de estudios de manera flexible,

(9) Glazman R. e Ibarrola Ma., Op. cit. p. 25

(10) El diseño de planes de estudio por objetivos de aprendizaje se implantó en la facultad de ciencias políticas y sociales por la CNME (Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) en 1971.

sin embargo aún cuando esta concepción constituyó un avance en su momento, actualmente algunas de estas propuestas han puesto demasiado énfasis en las características observables de los objetivos, limitando así al plan de estudios al problema de la -- elaboración de los mismos. Tal es el caso de la propuesta que hace Ma. de Ibarrola (11), en la cual considera al plan de estudios como el "conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión y que normen eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza" (12).

En esta concepción los objetivos de aprendizaje independientemente de su nivel de generalidad se definen como la "formulación explícita de los cambios que se expresan en los estudiantes como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje" y representan el elemento medular del plan de estudios ya que -- "definen los resultados que deberá alcanzar el estudiante en -- términos de contenido y comportamiento y permiten agrupar y estructurar el plan de estudios de manera flexible", (13) entre -

(11) Ibarrola, Ma. "Planes de estudio por objetivos de aprendizaje", En Glazman e Ibarrola, Op. Cit. p. 19-62.

(12) Ibidem, p. 28.

(13) Ibidem, p. 29.

otras cosas.

Cada uno de los elementos que conforman el plan de estudios por objetivos de aprendizaje son explicados por Ibarrola - de la siguiente manera:

La Operacionalización "consiste en desglosar un objetivo general de aprendizaje en objetivos intermedios y específicos que señalen límites cada vez más precisos a los resultados que se pretenden en la enseñanza" (14).

La Agrupación "consiste en seleccionar los objetivos específicos en base a determinados criterios lógicos, psicológicos y administrativos" (15).

La Estructuración "consiste en interrelacionar las unidades funcionales representadas por los objetivos intermedios" (16).

La metodología utilizada en el diseño del plan de estudios por objetivos de aprendizaje, consta de 4 etapas:

- 1) Determinación de los objetivos generales del plan de estudios; constituyen el principio guía que dará contexto, orientación y justificación al contenido del plan y permitirá su congruencia, articulación y equilibrio interno.
- 2) Operacionalización de los objetivos generales; esta etapa -- que se explicó con anterioridad, incluye 2 etapas:

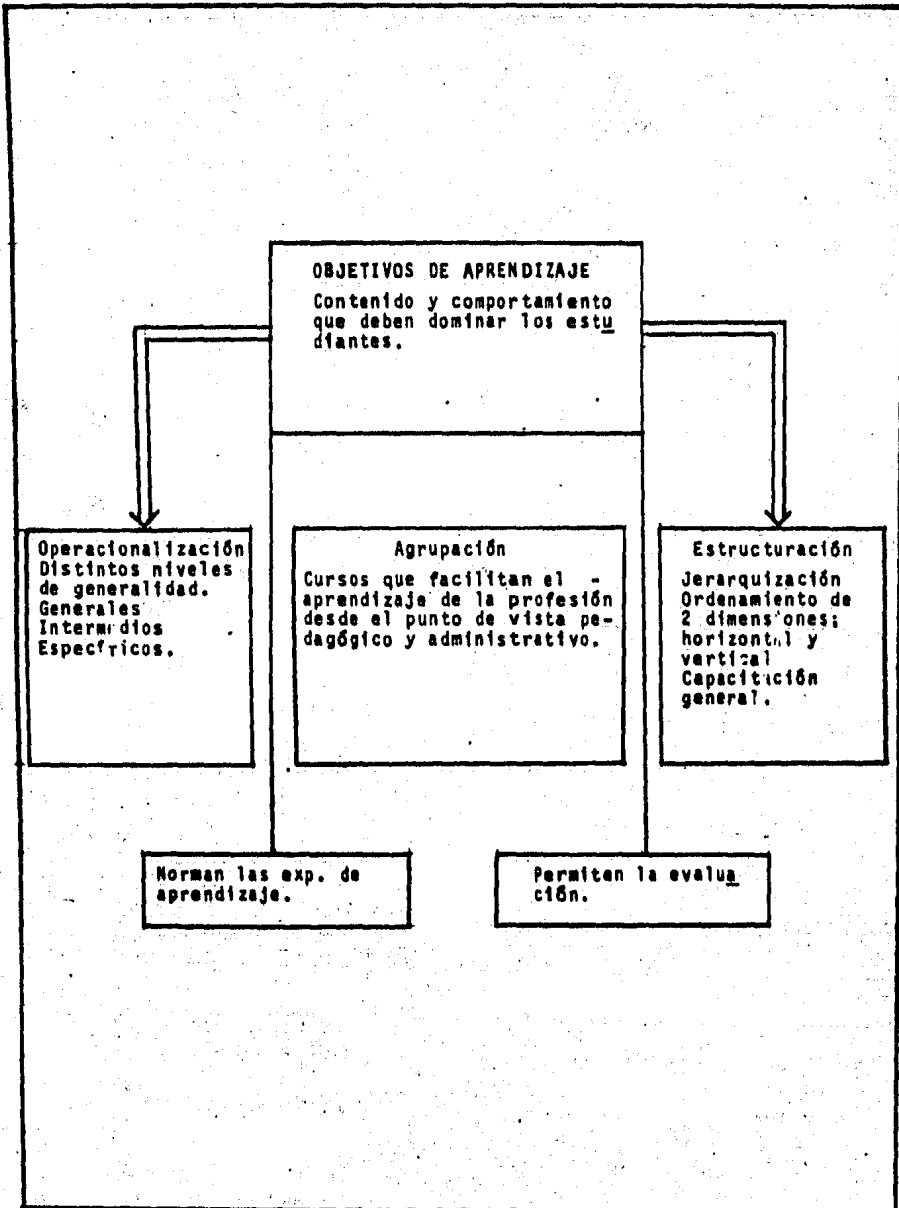
(14) Ibidem, p. 31

(15) Log. Cft.

(16) Ibidem p. 32.

- 2.1) Desglosamiento de los objetivos generales hasta llegar al nivel más específico del plan que ha sido previamente determinado.
 - 2.2) Organización de los objetivos específicos en conjuntos que constituirán el material de enseñanza de los cursos y se determinan los objetivos intermedios que corresponden a éstos.
- 3) Estructuración de los objetivos intermedios de aprendizaje. En esta etapa la estructuración del plan de estudios exige:
- a) La jerarquización de objetivos intermedios, es decir, la mayor o menor importancia que adquiere de acuerdo a ciertos criterios.
 - b) Establecer el orden de los objetivos intermedios de acuerdo al tiempo.
 - c) Determinación de metas de capacitación gradual. En función del aprendizaje de ciertos objetivos que conformen el plan se alcanzan resultados que permitan la actuación del profesional.
- 4) Evaluación del plan de estudios; ésta se define como un proceso de comparación de la realidad con un modelo, de modo que los juicios de valor obtenidos actúan como información retroalimentadora que permite adecuar el plan a la realidad.

Esta etapa incluye la evaluación del plan vigente, del proceso de diseño y del nuevo plan.



Para completar cada una de estas etapas de acuerdo con esta metodología se requiere de ciertas operaciones tales como:

- a) Recolección y procesamiento de la información con relación - al profesional, al contexto social, a la institución educativa y al estudiante.
- b) Precisión y delimitación de alternativas que se ofren para - la toma de decisiones.
- c) El establecimiento de criterios que justifiquen las decisiones tomadas.
- d) La selección de los recursos adecuados.

La autora considera que este diseño tiene ciertas ventajas y desventajas, entre las primeras es que el plan de estudios por objetivos de aprendizaje permite un conocimiento preciso de los resultados esperados, facilita la comunicación, la -- evaluación, permite el cambio de criterios. Mientras que sus - desventajas es que los objetivos establecen límites tan precisos que llegan a ser rígidos y superficiales. Pero hay otras - desventajas que no se mencionan en este tipo de concepciones; - principalmente la omisión de la problemática de los contenidos de una disciplina ya que se privilegia el uso y hasta el abuso de los objetivos, provocando una "objetivitis" que trae consigo una serie de problemáticas que van desde el ámbito didáctico; - en que docentes y alumnos sólo se preocupan por cubrir los objetivos del plan expresado en los programas hasta el campo de la evaluación del propio plan en el que se ve limitada la posibili

dad de realizar esta actividad acorde a las condiciones particulares de cada institución.

Así, aunque se pretenda ver más ventajas que inconvenientes en esta forma de concebir el plan de estudios, no hay que olvidar que, elaborar bajo esta concepción un plan tiene -- como trasfondo la idea de "eficiencia" que invade a la Universidad en estos momentos dada la influencia de la tecnología educativa en este ámbito. De tal manera que en base a este plan de estudios, la formación que recibe el futuro profesionalista se centra en la capacitación para la solución de problemas observables negando el problema del conocimiento en sus aspectos epistemológicos, filosóficos y sociales.

La propuesta de elaboración de planes de estudio por objetivos, posee una serie de deficiencias que dejan de lado el carácter alternativo que se le pretendió dar, pues plantea al currículo como un plan de estudios que constituye una serie de decisiones sobre los resultados que se desean alcanzar con la formación de los estudiantes, de modo que se desconoce el carácter determinante del curriculum, ignorando el sentido ideológico que adquiere el currículo, el cual se continua "elaborando" por el grupo de expertos o equipo de diseño que "aprehende una realidad acabada", dando así una rigidez a su modelo que omiten el análisis del contexto, el problema epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico que implica la realidad curricular en la que se circunscribe los planes de estudio.

2.1.4 El Concepto de Plan de estudios en base al Análisis de la Población Estudiantil.

Esta concepción parte de la premisa de que cuando se -- elabora un plan de estudios no se toman en cuenta las caracte-- rísticas de los estudiantes; sus necesidades, aptitudes, habili-- dades, su nivel socioeconómico, académico, etcétera. Sino que por lo general se enfoca la atención a algunos de los elementos que lo conforman; contenido, los objetivos, etc. Sin embargo, - se está pugnando ante esta situación por modificar o plantear - un nuevo plan de estudios en base a la población estudiantil -- (17) aunque cabe señalar que ha habido algunos autores que han considerado anteriormente las características de los estudiantes como una forma de estructurar un plan de estudios, tales como - Tyler, Kaufman, Carrigan y Johnson, quienes han propuesto un -- procedimiento de planeación educativa que incluye el análisis - de la población estudiantil como un paso previo al diseño del - plan de estudios. Este parte de una evaluación de las necesida-- des educativas, de los conocimientos, los alumnos y la sociedad en general.

Así Tyler quien considera que los fundamentos de donde

(17) En el caso del diseño de planes de estudio, este análisis consiste en determinar la naturaleza y la frecuencia con - que aparecen las características de cada una de las perso-- nas que componen la población mencionada. Castilla Basurto, Francisco. "Análisis de la Población es-- tudiantil en el Diseño de Planes de Estudio", en; Glazman e Ibarrola, Op. cit. pp. 447-468.

se derivan los objetivos de un plan de estudios deben ser el es tudiante en cuanto a sus intereses y en relación a sus necesidades y su vida extraescolar, entre otros (18). O como Kauffman al mencionar que la "administración del aprendizaje implica la determinación de las necesidades del estudiante, la identificación de problemas y luego la implantación de un proceso de cierto número de procedimientos para elaborar un sistema educativo que responda a los requisitos y necesidades identificados" (19). También se han hecho propuestas de estructuración de planes de estudio basadas en el análisis de la población estudiantil más concretas, como la de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) que contempla el análisis (20) y estudio de 4 fundamentos del plan de estudios del cual se derivan los objetivos generales y el conjunto del plan,

Estos fundamentos se clasifican en relación a:

- a) El contexto social del país.
- b) El contenido formativo e informativo propio de la profesión.
- c) La institución educativa, y
- d) El estudiante como sujeto de aprendizaje.

Sin embargo el análisis que se hace en esta propuesta - es considerado únicamente como fuente para la elaboración de --

(18) Tyler, R. Op. cit.

(19) Kauffman, Robert. Planificación del sistema educativo, ed. Trillas, Méx. 1973 p. 23, en Glazman e Ibarrola, Op. cit. p. 452.

(20) Ibarrola, Ma. "Fundamentos Sociales...", p. 37.

los objetivos del plan, el cual finalmente viene a ser estructurado en base a objetivos. Bajo este enfoque se considera al plan de estudios como la "síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan todos aquellos aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes" (21). De modo que todo plan de estudios implica seleccionar y decidir sobre los elementos que van a integrarlo y caracterizarlo, estos son:

- 1) Objetivos de aprendizaje (implica los contenidos)
- 2) Forma de organizar pedagógica y administrativamente los programas de estudios.
- 3) Las formas de estructurarlos en el tiempo.
- 4) Las formas de evaluación del aprendizaje y del propio plan.
- 5) Los recursos con que se van a implantar.

Como puede verse estos elementos esencialmente constituyen la propuesta de elaboración de plan de estudios por objetivos de aprendizaje, citada anteriormente, por lo que no tiene caso explicar cada uno de éstos. En este sentido, estas propuestas retoman lo planteado por Tyler, al considerar a los estudiantes, en cuanto a sus intereses, necesidades como fuente para la obtención de objetivos que conformen el plan de estudios.

Bajo esta concepción del plan que, aunque pretende ser

(21) Ibidem. p. 30

innovadora, se enfatiza el papel que juegan los objetivos dentro de dicho plan e incluso el pretendido análisis sobre la población estudiantil no aporta elementos relevantes para su elaboración, pues si se retoman las etapas (22) que se deben cumplir para determinar las necesidades educativas de los estudiantes, se observa que proporcionan elementos aislados que no corresponden a las necesidades e intereses de los alumnos sino a aspectos que tienen utilidad académica para la institución (nivel educativo de los alumnos, perfil del ingreso, etc.).

2.1.5 Concepción de Planes de estudio en base a la Práctica Profesional.

Ante la problemática (23) que plantea la metodología -- para el diseño de planes de estudio basada en el diagnóstico de necesidades surgen otras propuestas como las de la Universidad Metropolitana (24), las que desarrollan la noción de práctica -

(22) Estas etapas son: 1) Determinar los requisitos académicos para ingresar a la institución; 2) Elaborar una o una serie de pruebas de rendimiento escolar; 3) Seleccionar de una muestra representativa de la población estudiantil que ingresará; 4) Aplicación de pruebas; 5) Calificar las pruebas; 6) Tratar estadísticamente las calificaciones; 7) Establecer y elegir alternativas; 8) Ejecutar las alternativas. Castillo Basurto F. *Op. cit.* p. 464.

(23) En un apartado anterior de este capítulo se planteaba el problema del diagnóstico de necesidades para la elaboración de un plan de estudios ya que éste elimina el análisis de la formación que adquiere el sujeto en un proceso educativo y divide la conducta del individuo en áreas de conocimiento.

(24) Esta propuesta la realizaron Berruero y Follari. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio" pp. 287-325.

profesional lo que permite entender la forma en que se articula en una sociedad determinada y las diferentes formas en que se ejerce una profesión en base a las características histórico-sociales en que se desarrollan.

Particularmente la propuesta que establecen en torno a los planes de estudio Berruezo y Follari para la División de -- Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM Azcapotzalco considera que para la determinación de un plan de estudios se hace necesaria:

- 1) La definición de la profesión.
- 2) La determinación del campo profesional, y
- 3) La estructura pedagógica del mismo.

Se hace necesaria la definición precisa de la profesión para la que se está formando ya que regularmente se omite esta etapa en la elaboración de un plan de estudios definiéndose la carrera como tal y no la profesión para la que se prepara, lo cual lleva a confundir las profesiones relativamente afines (sociólogo, psicólogo social, etc.) y al no establecer una diferencia clara entre las carreras por los requerimientos concretos de la práctica profesional y no solamente por sus características epistemológicas, como regularmente se hace en detrimento -- del ajuste entre la carrera y las necesidades profesionales, -- así como de los problemas que pueden ocasionar al alumno al término de la carrera (carencia de fuentes de trabajo, desajuste profesional, etc.).

De este modo ante un plan de estudios ya establecido - los autores proponen:

- Un análisis de la definición de profesión: ¿Hay definición?, ¿Es definición de profesión o de carrera?
- Grado de discriminación de la definición, es decir, el afinamiento con que se diferencia la profesión del caso y de otras colaterales.
- Grado de precisión de la definición.

La determinación del campo profesional es el punto de análisis sobre los planes de estudio mas esencial ya que trata de saber para qué tipo de práctica se está preparando a los estudiantes lo cual implica un problema que no es únicamente ideológico sino también político-práctico, que requiere ser planteado con claridad y precisión.

Berruezo y Follari retoman la clasificación que la UAM Xochimilco hace de las diferentes prácticas profesionales, en : a) dominante, b) emergente y c) decadente que es la que se está haciendo obsoleta, mientras que la dominante es la más generalizada y la emergente es la práctica nueva que está ganando espacio. Esto lo hacen ya que consideran que "el no planteamiento de estas diferentes prácticas lleva a que el plan de estudios favorezca a la que resulta dominante, aunque hace la aclaración de que si bien es cierto que resultan útiles como instrumento de análisis, presenta problemas (sobre lo que el CADA hace una revisión en una investigación sobre el marco de referencia del

plan) por lo que recomiendan que debe usarse cuidadosamente para que no constituyan categorías fijas sobre las que siempre deba entrar la realidad.

En esta propuesta también se considera tener en cuenta las prácticas emergentes aunque como están impuestas en el mercado de trabajo no son rentables, lo que produciría dificultad al egresado en el campo de trabajo.

En el caso de la UAM Azcapotzalco se analizan diferentes variables acerca de la definición del campo profesional de las carreras, estos son:

- a) Descripción de actividades profesionales en cuanto a su grado de claridad y especificidad.
- b) Señalamiento de ámbitos sociales y áreas de trabajo en que se da la práctica.
- c) Relación demanda-necesidades sociales, es decir; la medida en que se especifica si las prácticas responden a las necesidades de las mayorías sociales.
- d) Establecimiento de la práctica profesional mas prioritaria en el plan de estudios.
- e) Heterogeneidad o diferentes tipos de la práctica profesional.

Conjuntamente con esto se tienen en cuenta los momentos históricos del desarrollo socio-económico y científico-tecnológico del país que hayan afectado la práctica de la profesión en cuestión ya que los planes de estudio no pueden dejar de tomar en cuenta la situación social en que se enmarcan.

También se considera el énfasis que se ha dado a los diferentes tipos de práctica profesional en el momento histórico y finalmente se hace el análisis del campo profesional para lo cual se considera la situación actual de la práctica profesional en cuanto al tipo de actividades, el ámbito y las áreas de trabajo en que se lleva a cabo.

En cuanto a la estructura pedagógica los autores consideran que para un diseño completo del plan de estudios es imprescindible la presentación de las características estructurales a nivel pedagógico ya que de lo contrario (como suce en la mayoría de los casos) "el descuido del valor de las estrategias pedagógicas para el lapso de los objetivos del plan de estudios - hace suponer un predominio del "qué" sobre el "cómo", del "deber ser" sobre el "poder ser".

Se considera como elementos importantes en la estructura pedagógica del plan de estudios los siguientes:

- La relación teoría-práctica en la producción de conocimientos.
- El aprendizaje como actividad de investigación.
- Delimitación de lo convenientemente o no, de un tronco común entre varias carreras.
- Problemas de saturación de contenidos y rigidez en la seriación, provocados por una concepción del proceso de aprendizaje como transformación de conocimientos por lo cual es necesario aclarar la concepción de aprendizaje y establecer prioridades para ubicar los cursos obligatorios y optativos para los estu

diantes.

- Establecimiento de criterios y relaciones del servicio social con la estructura general del plan.

Frente a los planes de estudios que se diseñan a partir de la noción de "carrera", la cual se define con base a lo que se entiende por psicólogos, sociólogo, pedagogo, etc. se considera importante la propuesta de Berruezo y Follari pues no es posible definir un campo profesional únicamente en base a lo que socialmente se considera como carrera, sin carecer de fundamentos teóricos y metodológicos que permitan orientar un determinado plan de estudios que sea congruente con la realidad, ya que la profesión de que se trate no tiene un carácter inmutable, -- universal, ni ahistórico sobre el cual pueda ser definida ya -- que existen condiciones particulares en cada momento histórico-social que la determinan y de las cuales no pueden ser abstraída. Es por ello que caprece de validez el tratar de concebir -- del mismo modo al psicólogo, sociólogo o pedagogo en los países socialistas y capitalistas y aún dentro de éstos últimos aquellos cuyo grado de industrialización es mayor que aquella que -- su desarrollo industrial es menor, como es el caso de México. -- Por la misma razón es necesario cuestionar aquellos planes de estudio que constituyen reproducciones fieles o modificadas de modelos que corresponden a universidades extranjeras o incluso de las nacionales, pero que no corresponden a la realidad educativa que vive cada institución en particular en cada momento -- histórico-social.

Es necesario aclarar que si bien es cierto que este tipo de propuestas proporcionan elementos que deben tomarse en cuenta para la elaboración de un plan de estudios, se requiere analizar la problemática particular que plantean en la práctica, de acuerdo a las condiciones específicas de la institución y de las condiciones que presenta el espacio social ya que la noción de práctica profesional sobre la que se basa no es el único elemento ni el más importante que fundamenta un plan de estudios - dentro de un proyecto social, habría que considerar el perfil -- profesional, y la formación profesional entre otros aspectos.

2.2 Modelos de Organización de los Planes de Estudio.

Tradicionalmente, los contenidos del plan de estudios y su organización se han decidido a partir de una concepción implícita y explícita (en el perfil profesional) de lo que debe saber y saber hacer el profesional en cuestión. Esta concepción está determinada por los requisitos de la práctica profesional, en el mercado de trabajo. Así los conocimientos que deben ser aprendidos por el futuro profesionista se organizan institucionalmente dentro del plan de estudios en forma de contenidos cuya selección y organización tienen un doble carácter; un académico en el que la estructura organizativa actúa (25):

- Como elemento organizador del trabajo.
- Como soporte operativo del quehacer docente.

(25] Pastni, Olga. Op. cit. p. 104.

- Como condición indispensable de factibilidad del proceso educativo, y
- Como el establecimiento de legitimidades dentro del ejercicio de la tarea docente.

Y un carácter político de modo que a partir de esa organización del conocimiento se pretende que el estudiante desarrolle ciertas habilidades y actividades que se consideran necesarias para su adaptación y desenvolvimiento de acuerdo a esa sociedad.

En este sentido, la importancia de la estructura organizativa de un plan de estudios reside en que determina muchas de las decisiones que se toman dentro del aula.

En este apartado se habla de modelos ya que el plan de estudios no sólo expresa la estructura institucional sino que implica las concepciones que se dan en torno al aprendizaje, el conocimiento, el hombre, las relaciones entre universidad-sociedad, etc., los cuales orientan no sólo los modelos de planes de estudio ya sea en forma de asignaturas, áreas de conocimiento y módulos (26) o cualquier otra expresión de dicha institución, según las concepciones que lo sustentan, sino además las condiciones de su implantación y las características que adquiere. Es decir que los planes de estudio tienen una determinada

(26) En este trabajo se tomaron estos tres modelos por ser los que con mayor frecuencia se utilizan en la conformación de un plan de estudios a nivel superior.

estructura organizativa que condiciona las decisiones que se toman para su diseño, por ello se habla de modelos de organización de los planes de estudio en este capítulo.

Es por ello que los planes de estudio no son abstracciones teóricas y técnicas que pueden ser representadas en documentos institucionales cuya reestructuración o cambio constituya una transformación de la propia institución.

En este sentido se considera que los planes de estudio de nivel superior se realizan como propuestas institucionales para formar profesionistas que den respuesta a determinadas demandas sociales y de acuerdo al momento histórico en que se encuentren de ahí que su estructura y organización se adapten a éstos cambios que la propia institución demanda bajo ciertos límites para poder realizar sus funciones respecto a la sociedad.

2.2.1 Modelo Lineal o por Asignaturas.

Para Tabá este tipo de organización es más fácil de administrar porque únicamente exige al docente el conocimiento de una determinada materia. "Está hecho para lograr una eficiencia administrativa, es adecuada para dispositivos de enseñanza mecánica y evaluación sencilla y masiva".(27)

Esta forma de organizar el plan de estudios, que ha pretendido sustituir la lista de temas por una programación hecha por objetivos de aprendizaje, se ha denominado organización por

(27) Tabá, H. Op. cit. Capítulo II.

materias, por disciplinas o simplemente por contenidos, pero de cualquier forma que se le denomine, es la más antigua aunque -- paradójicamente la más utilizada ya que se han tomado las diferentes disciplinas que conforman una carrera como base para la elaboración de un plan de estudios, este criterio es el que actualmente rige a la mayoría de las Facultades y escuelas de la UNAM. Este tipo de organización que adoptan las instituciones refleja la forma en que es organizado el conocimiento en lo social y la manera que es valorado. Esto explica que aún cuando la universidad adopte una postura crítica ante la sociedad en el momento de diseñar sus planes de estudio, permanecen contradictoriamente con una actitud conservadora en relación a la forma en que reflejan a la sociedad, especialmente en cuanto a lo que enseñan y a la manera en cómo lo hacen, esto se denota en sus planes de estudio organizados por materias aisladas, cuyos contenidos son obsoletos con la problemática social y en general con la situación del país.

2.2.2 Modelo por Areas de conocimiento.

Este tipo de modelos pretenden hacer más a lordes los -- contenidos de las disciplinas con los procesos de conocimiento y no restringir a éstos a los límites que presentan dichas disciplinas. Surgen como un intento de superar la excesiva parcelación del conocimiento que caracteriza al modelo por asignaturas, de tal manera que "agrupa materias afines en núcleos o unidades de aprendizaje, constituyéndolas disciplinas de base, --

ejes de cada área (28), para lograr ésta parte de la clarificación del concepto de ciencia y del análisis de las limitaciones formales que presentan las disciplinas para eliminarlos y hacerlos más acordes a los procesos de conocimiento. Sin embargo el problema que presenta esta organización es que las concepciones de ciencias están sustentadas sobre diversas corrientes como el positivismo, el funcionalismo, el marxismo, el constructivismo, etc., lo que requiere ser esclarecido ya que la concepción que se tenga de ciencia influye de manera determinante en el diseño curricular a todos los niveles.

Por otra parte este modelo ha tomado variaciones como sucede en algunos diseños de planes de estudio de las ENEP's -- donde se experimenta opciones; unas de ellas consisten en establecer un tronco común o formación básica (29) sobre un área amplia dentro de la cual el alumno escoge posteriormente una subespecialización (30) enfocado a su formación en una profesión específica. Esta modalidad en ocasiones es considerada como -- otro modelo (modelo mixto) en la organización del plan pues comprende un área general y varias materias optativas.

(28) Diccionario de las Ciencias de la Educación, A-H, Ed. Santillana, p. 347.

(29) La formación básica está constituida por un conjunto de -- asignaturas que pretenden estar articulados congruentemente.

(30) Estas opciones vocacionales son criterios optativos agrupados en la fase final de cada carrera de modo que el estudiante pueda elegir series de materias optativas conforme sus intereses vocacionales, intelectuales o profesionales.

2.2.3 Modelo Integral o por Módulos (31).

Dadas las deficiencias manifestadas en la organización del plan de estudios por asignaturas o por áreas, se han buscado otras alternativas que pretenden dar respuesta a la fragmentación del conocimiento, a la atomización del aprendizaje, a la desvinculación entre universidad y sociedad y el manejo que se hace de los mismos. Y es a partir de la década de los 70's que se han desarrollado en el país una serie de respuestas a estas deficiencias que presentan los planes de estudio y que responden al nombre de la "enseñanza modular" y que se constituye -- como una organización que busca establecer un vínculo entre la institución escolar y la comunidad social condicionando la infraestructura de la institución en función de las demandas que la propia organización curricular exige, como lo señala el documento Villarreal al referirse a la UAM Xochimilco. Pretende -- además integrar las actividades de docencia, investigación y -- servicio al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad y que tiene una estrecha relación con el quehacer profesional.

Este modelo imprime un carácter interdisciplinario tanto

(31) El concepto de módulo no tiene una sola acepción y proviene de una vertiente "arquitectónica funcional" de ahí que se considere que presente limitaciones al ser traspolado al ámbito educativo ya que adolece de un carácter técnico-instrumental. En este sentido se requiere analizar este término en las llamadas propuestas alternativas que lo retoman artificialmente.

a la organización del conocimiento como a la estructura pedagógica de su abordaje.

Cada uno de los modelos descritos presenta características distintivas y han querido constituir en su momento una alternativa a las deficiencias del modelo que los antecedió, sin embargo la discusión que gira en torno a los modelos en que se estructura el plan de estudios, sea por asignaturas, áreas o módulos no pueden realizarse solamente desde la perspectiva de lo "tradicional y lo moderno", de ahí que no puede afirmarse que los planes de estudio que se encuentran comunmente estructurados por asignaturas dejan de ser adecuados, por el contrario -- que los planes de estudio por módulos implican una estructura progresista en la conformación de los mismos dentro de la universidad pues no por ser modernos son realmente alternativas de cambio (32).

Es por tanto necesario hacer una revisión de tales modelos en cuanto a las implicaciones que cada uno de ellos pueda tener en los planes de estudio de acuerdo a 3 niveles: (33)

1] Nivel Epistemológico: en relación a la manera como se concibe el conocimiento.

(32) Por ej; el plan de estudios A-36 ó "Programa de Medicina Integral" se consideró una alternativa para la formación del médico general en la Facultad de Medicina de la UNAM, pero sin modificar la estructura de la institución de tal modo que actualmente coexiste con el llamado "plan tradicional".

(33) Díaz Barriga, A. "Alcances y Limitaciones en la metodología para la realización de planes de estudio" p. 13.

2) Nivel Psicológico; respecto a las orientaciones que se des--prenden de la explicación teórica del --aprendizaje.

3) Nivel de concepción universitaria; es decir, la forma como -se concibe el vínculo universidad-socie--dad.

Estos tres niveles son retomados ya que los modelos de organización del plan de estudios refleja una determinada concepción de conocimiento, aprendizaje y universidad, pero además determinan los aspectos didácticos conforme a los cuales se da el aprendizaje, los contenidos, etc. Por ello considero importante incorporar un 4o. nivel, el Didáctico de modo que permita explicar las repercusiones que tiene cada modelo en este nivel, y en relación a los demás.

1) Nivel Epistemológico.

La ORGANIZACION POR ASIGNATURAS refleja una concepción positivista del conocimiento y del aprendizaje de la ciencia en el que la disciplina se constituye como el mejor medio de dividir el conocimiento en sus distintos elementos y organizarlo --para poder ser enseñable. De acuerdo con Pansza (34) las bases epistemológicas de este tipo de organización está fundamentado en los modelos mecanicistas y activistas idealistas del cono

(34) Pansza retoma los modelos de conocimiento que propone Adam Shaff en su libro "Historia y verdad", Ed. Grijalbo, Méx. 1974, pp. 81-115 (Cfr. Pansza, "Enseñanza Modular", p. 34).

cimiento humano.

En el modelo mecanicista el objeto actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto, el cual se constituye como un ser pasivo receptivo del objeto, cuyo conocimiento es la copia exacta de dicho objeto. Mientras que en modelo idealista-activista el sujeto tiene un papel predominante sobre el objeto ya que es el creador de la realidad y el objeto sólo es producto de éste. En ambos modelos se omite el papel de la interacción social en el proceso de construcción del conocimiento ya que en el mecanicista éste existe independientemente del sujeto y en el idealista se encuentra dado por la actividad del sujeto de tal modo que sólo se privilegia uno de los componentes del proceso y no se considera su interacción y su mútua determinación.

Cada plan de estudios lleva implícita una concepción de conocimiento y aprendizaje, así detrás de los planes integrados por innumerables asignaturas, que no tienen relación unas con otras, subsiste una concepción de conocimiento como algo fragmentado y limitado, que puede ser aprendido en forma parcial y a través de la repetición.

En la ORGANIZACION POR AREAS; aún cuando se pretende -- que los planes de estudio integren el conocimiento, en contraposición a la tendencia atomizante del modelo por asignaturas en el momento de su implementación, ésto no se logra, quedando reducido este modelo al de asignaturas(35) con las deficiencias -

[35] Esta situación se encuentra en el área de Ciencias Experimentales del C.C.H, la cual se ha reducido a las asignaturas de Física, Química y Biología.

que este presenta y que ya se han mencionado con anterioridad.

Ante esta problemática de la fragmentación del contenido se han elaborado algunos trabajos a nivel internacional; -- como el Seminario de Niza, donde se analizan las implicaciones de las nuevas agrupaciones de las disciplinas en los "currícula" (36). En este seminario se elaboró una tipología de los -- criterios para la agrupación de los contenidos por áreas, entre las cuales se encuentran:

- Reagrupación de varias ciencias exactas y una o varias disciplinas sociales.
- Reagrupación de varias disciplinas sociales.
- Estudio combinado de un conjunto de metodologías independientemente de su objeto.
- Y agrupaciones "naturaleza" que respetan tradiciones científicas, interacción de objetos y necesidades metodológicas.

Esta forma de organizar el conocimiento plantea el problema de la compartimentalización del conocimiento y encamina -- sus esfuerzos a terminar con el plan de estudios atomizado por medio de combinar varias disciplinas específicas en áreas de -- trabajo mas amplias.

La ventaja principal de una organización por áreas es -- que permite mayor integración de las materias, facilitando una

(36) Apostel, et. al. "Interdisciplinariedad; Problemas de enseñanza e Investigación en las Universidades". ANUIES, Méx. 1978, citado por Panzsa, Op. cit. p. 35.

organización del conocimiento más funcional y permite considerar los problemas con base al aporte de varias disciplinas y no dentro de las marcas de una sola.

La ORGANIZACIÓN MODULAR (37) se plantea ante dicha problemática que enfrenta el modelo de planes de estudio por áreas para lograr la integración del conocimiento que tiene una serie de implicaciones teóricas en la forma de concebir los objetos de transformación de modo que refleja una especificidad del objeto de estudio que limita las relaciones teórico-metodológicas que con él establecen. Este modelo sustenta además una concepción de conocimiento considerado como un proceso de acercamiento a la verdad en la cual la teoría y la práctica se vinculan en una dualidad que, a través de un proceso dialéctico permite integrar el conocimiento, sin embargo habría que analizar hasta que punto se logra esto.

Por otra parte el módulo se basa en la concepción de la ciencia como un instrumento de la transformación de la realidad; esta apreciación confunde el rol de la ciencia con el de la tecnología y quita a aquella toda autonomía de construcción respecto a lo práctico-inmediato. La noción de "objetos de transformación" que bajo rótulo de dialéctica resulta empirista y se opone a la de "objeto teórico en construcción". La concepción que se tiene sobre práctica no pone la atención en la diferen--

(37) Este modelo presenta en ocasiones al módulo como una yuxtaposición de materias como es el caso de la carrera de biología en la ENEP Zaragoza.

cia entre práctica política y científica. Esta última incluye dos aspectos; la teoría-práctica y no una teoría-empirismo -- como esta propuesta deja ver.

2) Nivel Psicológico.

Angel Díaz considera que los modelos de organización -- del plan de estudios se basan en concepciones de aprendizaje -- que predominan, como la teoría de las facultades (disciplina -- mental) y el conductismo, dejando de lado las diferentes interpretaciones psicológicas del aprendizaje (Epistemología Genética y el Psicoanálisis).

La disciplina mental es una interpretación psicológica que concibe al aprendizaje como una ejercitación de la mente y por tanto privilegia el ejercicio de las facultades mentales y el orden en que se presentan los contenidos; de los más simples a los más complejos.

Por su parte el conductismo considera que el aprendizaje constituye la modificación de la conducta observable registrable y medible.

Así en el caso del MODELO POR ASIGNATURAS, a pesar de -- las pretendidas innovaciones que ha sufrido (desde sustituir el listado de temas por una programación por objetivos, hasta la -- utilización de la tecnología educativa) continúa reproduciendo las mismas concepciones conductistas de hombre, de conocimiento y las mecanicistas del aprendizaje (disciplina mental), la cual

supone que el contenido de ciertas materias posee virtudes especiales para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje por su contenido y es de acuerdo a éste que deben ser incluidas en el plan de estudios, organizados en bloques semestrales como pasos indispensables para que produzcan el aprendizaje obedeciendo a la secuencia lógica que sustenta esta concepción.

El MODELO POR AREAS cae en esta misma situación al convertir las áreas de conocimiento en materias sobrepuestas.

El MODELO MODULAR, a diferencia del de asignaturas, intenta dar más importancia al proceso de aprendizaje que a la -- cantidad de contenidos, dándole así otro matiz a la concepción de aprendizaje, como un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor nivel de complejidad, consecuencia de la interacción sujeto-objeto de conocimiento.

3) Nivel de Concepción Universitaria.

Díaz Barriga considera que en este nivel de análisis es necesario clarificar lo que se entiende por "modelo universitario" (que en el caso de la UNAM es el modelo Napoleónico que la divide en Facultades separadas) bajo el cual se explica el vínculo Universidad-sociedad, sobre el que se analiza el tipo de organización POR ASIGNATURAS y es omitido por este modelo; pues institución educativa que sustenta es visto como algo ajeno a la problemática social ya que su única función es la producción y transmisión de conocimientos olvidando que en la universidad se reflejan las contradicciones de la sociedad en su conjunto.

En el MODELO POR AREAS este vínculo no queda esclarecido. Mientras que el tipo de organización MODULAR busca establecer precisamente esta relación entre universidad-sociedad tratando de integrar las actividades de docencia, investigación y servicio al abordar la problemática concreta que afronta la comunidad y que tiene una estrecha relación con la práctica profesional. Sin embargo, dada la difusión que ha tenido este modelo al tratar de solventar estos problemas educativos a los que no responden los otros modelos, requiere de un análisis de las diversas modalidades que el mismo ha adquirido en la realidad educativa y poder así determinar las posiciones tradicionales que regularmente se esconden bajo tal denominación, pero ésto no es motivo para este trabajo.

4) Nivel Didáctico.

Este nivel está estrechamente vinculado a los anteriores pues las concepciones que se tengan de aprendizaje, conocimiento y del vínculo universidad-sociedad determinan el carácter que éste adquiere en relación a cada uno de los modelos. -- Así las premisas del conductismo vistas anteriormente, se reflejan en el plan de estudios; de manera que todos los detalles de una asignatura son importantes y nada debe quedar fuera de éstos. En éste los planes de estudio quedan recargados de información con 40 ó 50 asignaturas, de las cuales el alumno tiene que cursar 6 u 8 por semestre, lo cual provoca "una gran dispersión en los esfuerzos del estudiante y un recorrido superficial

sobre las informaciones de las asignaturas" ya que se propicia que el alumno sólo repita la información y que en ningún momento la ponga en relación con sus propias experiencias y esquemas de acción. Por su parte el docente sólo se preocupa por cubrir los contenidos y objetivos del programa, que constituye el centro de su ejercicio profesional indicándole lo que tienen o no que hacer, independientemente de los demás programas y de los aprendizajes que aporta a la formación de los estudiantes.

En este sentido el alumno establece una relación lineal con el conocimiento que se encuentra atomizado en materias cuyo contenido refleja un marcado enciclopedismo y una falta de relación con otros contenidos, provocando con ello una visión fragmentada, acabada y ligitimada de la realidad. Así el papel del alumno en relación al contenido se ve determinada por los modelos mecanicistas; ya que lo considera como un receptor de información, o por el activista idealista que lo hace un individuo histórico, ajeno a las situaciones sociales, reduciéndose finalmente la práctica del alumno a la que tenía en el modelo mecanicista ya que sólo se privilegia la actividad del sujeto como -- productor de conocimiento pero ajeno al objeto de estudio, el cual, a través de los elementos de la tecnología educativa es percibido pasivamente tras una imagen de actividad constante.

2.3 Análisis Concluyente.

Actualmente en México los planes de estudio de nivel Superior han sido orientados conforme la política modernizadora -

adoptada en las instituciones educativas (38), lo cual "reduce los problemas de la universidad al ámbito técnico, de suerte - que este técnico tiene las respuestas a los problemas de la universidad, por que predomina la Tecnología Educativa y la Admi- nistr- ción y la Planeación" (39).

Este modelo tecnocrático está caracterizado por la neu- tralidad, el cientificismo, el ahistoricismo y el autoritaris- mo; elementos que condicionan las posibilidades de estructura- ción curricular y permiten la explicación de sus alcances.

Es pues en base a esa política de modernización de la - sociedad y particularmente de las universidades que se ubican - los planes de estudio en el ámbito de la planeación educativa, en la que ha predominado la idea de que la elaboración y modifi- cación de los planes y programas de estudio puede ser realizada

(38) Esta política modernizadora se resume en 4 programas básicos del Gobierno Federal para el período de enero-agosto - de 1985. Estos son:

Programa de educación y desarrollo de Planes y programas - de estudio. El objetivo de este programa es "fortalecer - los sistemas de actualización permanente de los contenidos y métodos educativos y de los planes y programas de estu- dio".

Programa de contenidos y métodos educativos. El objetivo de éste es revisar los criterios básicos para el análisis y actualización del contenido, de los planes y programas - de estudio, haciendo énfasis en los contenidos".

Programa de reorientación del sistema educativo. Cuyo ob- jetivo es "la vinculación de las funciones de la Educación Superior con las necesidades del país".

Programa de Educación superior y universitaria. Su objeti- vo es pugnar porque las instituciones de Ed. superior res- ponden a las necesidades del país...estimulando los cam- - bios curriculares necesarios". (Cfr. De la Madrid M. "Ter- cer Informe.." p. 89.

(39) Mendoza, Rojas J. "El proyecto Ideológico Modernizador.." p. 19.

a partir del perfil profesional, de la noción de carrera o sobre la base de un diagnóstico de los problemas que genera una determinada organización de los contenidos de los planes de estudio. Sin embargo, no es posible conformar el plan de estudios de una carrera únicamente en base a la noción de la misma, al desarrollo que haya tenido (sea a nivel nacional o extranjero) ni puede basarse en la definición de la profesión ni en la delimitación del campo que abarca, extrapolando planes de estudio que aunque --acordes a ese desarrollo pertenecen a otra realidad pues ese --plan de estudios estaría orientado por el carácter universalista de la profesión que se abstrae de las condiciones económicas, políticas, sociales e históricas que determinan esa profesión, con lo cual carecería de fundamentos reales dicho plan. Tampoco puede adecuarse un plan de estudios exclusivamente a las exigencias del mercado ocupacional pues refleja un desarrollo desigual de la estructura económica del país, o meramente a los requerimientos de una práctica profesional ya que sólo constituyen elementos parciales para la construcción de un plan de estudios al expresar solamente las capacidades, destrezas, habilidades o cualquier otro, que implique la ejecución técnica de una actividad profesional, omitiendo la formación teórica que un --campo profesional demanda para la comprensión, explicación y --construcción de sus distintos objetos de estudio.

Esta forma de elaborar o modificar los planes de estudio a partir del perfil profesional, es decir, de lo que la institución considera que debe ser y hacer el profesionista de --

acuerdo a las demandas del mercado de trabajo o de los requerimientos que tradicionalmente "debe" cubrir una carrera, es la - que en la actualidad está predominando en los ámbitos educati-- vos, particularmente en las instituciones de enseñanza superior, como respuesta a la problemática que presenta la revisión o re- formulación de los planes de estudio y a partir de la cual se - plantea una serie de lineamientos técnicos e instrumentales, -- proporcionados por la Tecnología Educativa.

Esto ha contribuido a tecnificar las decisiones educati- vas, reduciendo la problemática de los planes de estudio a as-- pectos únicamente técnicos, lo cual no es ajeno a la tendencia actual de la teoría curricular que presenta una serie de metodo- logías para la elaboración de planes de estudio estrechamente - vinculados a los problemas técnicos a que es reducida ocultando la problemática de carácter político-social que se esconde de-- trás de los planes de estudio y del propio currículo.

Así las modificaciones que se hacen en torno a los pla- nes de estudio se hacen únicamente en el área de lo formal, in- dependientemente de la estructura académica de la institución a sus funciones y otros aspectos institucionales que permanecen - inmunes a otros cambios. Sin embargo, "modificar un plan de es- tudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación so- - cial en el seno de una institución en el que estallan múltiples conflictos sean explícitos o implícitos, en que se confrontan -

concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución. En general, todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, y su resolución no se decreta administrativamente (40).

Con esto no quiere decirse que los planes de estudio -- constituyen el instrumento visible a través del cual puede entreverse el tradicionalismo o modernismo de una universidad, -- pues aún las posturas más innovadoras que ha podido tomar, dejan ver el tradicionalismo con el que fueran adoptadas, tampoco se trata de considerar al plan de estudios como único factor de cambio del "sistema" de educación superior, sino más bien de lo que se trata es de plantearlo como la determinación de una serie de cambios acerca de las concepciones que se tienen tanto en la sociedad, como en las instituciones, acerca de la educación, -- del individuo y de su proceso de aprendizaje en relación al conocimiento y al papel del docente, etcétera. Es decir, que la problemática de los planes de estudio (en cuanto a su comprensión e implicaciones) no sólo debe analizarse en relación a la institución educativa que los sustentan sino además, dentro de una perspectiva más amplia que incluye desde el "sistema" educativo en su conjunto hasta el contexto social dentro del cual se

(40) Furlán, A. "El Diseño de un nuevo Plan de Estudios", Documento del Departamento de Tecnología Educativa, México, -- ENEP Iztacala, p. 2.

enmarca, ya que detrás de cada uno de los planes hay una posición política que determina en gran medida las finalidades, los contenidos y las formas de instrumentación de los mismos.

En este sentido se considera que para la elaboración -- del plan de estudios no es suficiente tomar en cuenta únicamente el avance de las disciplinas o las exigencias que plantea el mercado de trabajo (que refleja un desarrollo deforme y distorsionado de la estructura económica del país) sino más bien hacer énfasis en el compromiso real de la institución con las necesidades reales de la sociedad, lo cual implica considerar: - las condiciones históricas, económicas, sociales, educativas, - políticas e ideológicas de la sociedad mexicana; el desarrollo científico y tecnológico que propicia la creación de nuevos conocimientos que requieren profesionistas cuyas diferentes formaciones sean también consideradas como elementos importantes en la elaboración de los planes de estudio, los cuales no pueden - permanecer ajenos a las demandas sociales y estudiantiles o a - las presiones ideológicas de determinados grupos, de modo que - se traducen al interior de las instituciones educativas como -- cambios en dichos planes. Estos elementos permiten dar cuenta de la realidad educativa que en ese momento histórico-social se está constituyendo.

Por lo antes mencionado puede decirse que el plan de -- estudios es el reflejo y la expresión de varios factores, como: las necesidades, intereses y valores de la sociedad, de la ins-

titución y de los estudiantes; del avance científico y técnico, del desarrollo económico, político, jurídico y social; de los proyectos educativos, etcétera. Sin embargo, en la mayor parte de los casos de revisiones o creaciones de planes de estudio, se omite el estudio real de éstos y otros elementos que conforman la problemática educativa del país y de la institución de la que forma parte el plan, de tal modo que resultan copias o modificaciones de modelos de otros países o del mismo, pero que de cualquier manera no responden a la situación concreta que presenta la institución en ese momento. Esto sucede con mayor frecuencia en instituciones pequeñas y de más reciente creación, que utilizan como medio para definir y actualizar sus planes, los estudios comparativos entre los planes de instituciones con mayor tradición, y con más recursos sin realizar una serie de análisis que den cuenta: del tipo de hombre que van a formar; del carácter que ha de adquirir el perfil que responda a los requerimientos de una determinada formación; en síntesis, de su realidad educativa. Pues no se trata de dar "alternativas" a situaciones particularmente concretas, a partir de modelos estereotipados que dejan de lado las múltiples determinaciones sociales. En este sentido, "los procedimientos de construcción (de planes de estudio) que parten de categorías modelizantes para llegar al análisis de lo concreto encierra una perspectiva determinista al ignorar el factor dinámico de lo dado y confinarlo a los límites de las categorías seleccionadas (41).

(41) Furlán y E. Remedé, "Consideraciones al Documento de Currículum", p. 54.

Con esto quiere decirse que los planes de estudio se desarrollan en un contexto social e institucional propio, de ahí la inconveniencia de traspolar modelos de otras instituciones y sociedades independientemente de las condiciones socioeconómicas, políticas, del desarrollo científico y tecnológico de acuerdo a cada momento histórico. En este sentido se hace necesario cuestionar el valor que revisten los planes de estudio, elaborados a partir de propuestas que no hacen más que cambiar los elementos de un modelo, en relación a la forma en que responden a las necesidades reales del país y de la situación en cuestión. Pero para que este cuestionamiento este fundamentado, se requiere ubicar a los planes de estudio dentro de la problemática curricular que como se aclaró anteriormente, no responde únicamente a los aspectos académicos sino políticos, que el plan tiene que enfrentar ya que no es ajeno a la problemática social. Es por esta situación que el plan de estudios, en cuanto a su elaboración, reestructuración o cambio no puede limitarse solamente a los aspectos formales que le marca la teoría curricular, sino que además puede abarcar aquellos, de los que si bien no puede desprenderse, ni dar respuesta (por estar circunscritos en otros ámbitos sociales, políticos, etc.) si puede incorporar los a los planteamientos curriculares, de modo que vayan constituyendo objetos de estudio de una serie de investigaciones, de estudios, de revisiones, de análisis y de autocríticas, que aporten los elementos necesarios para ir constituyendo planes de estudio acordes a su propia realidad. Bajo este marco, "los

planes de estudio cobran una importancia fundamental ya que -- constituyen la síntesis de elementos independientes con múlti-- ples determinaciones, producto de una realidad socioeconómica, política, e ideológica, histórica y cultural particular, en la que se encuentra inserto el ejercicio social de las profesiones (42).

Esta posición ante los planes de estudio pretende abordar la temática desde la problemática curricular en contraposición a las posturas tecnicistas que lo ubican en el campo de la planeación educativa, cuyos procesos se encuentran desligados -- de la investigación educativa y de la formulación de teorías -- que los fundamente, de modo que la elaboración de planes de estudio se efectúa desde una "nueva" perspectiva fragmentaria y -- pragmática, propia de la racionalidad técnica, en la que los -- planes de estudio de las profesiones universitarias tienden a -- ser "redefinidas" conforme a los resultados de investigaciones sobre el perfil profesional y las necesidades sociales del sistema productivo. En este sentido se trata de replantear la fun ción que tiene la universidad respecto a las necesidades de la sociedad y por lo tanto de redefinir la concepción que se tiene sobre los planes de estudio de modo que no deben ser considerados como un simple instrumento de formación de recursos humanos. Cada plan de estudios al inclinarse por una u otra posición, tie

(42) González Gaudiano, Edgar. "Implicaciones Políticas y Metodológicas del Desarrollo Curricular en Educación Superior", p. 41.

ne determinadas funciones; tanto explícitas como implícitas, - dentro de las primeras; indica el perfil profesional y los objetivos que pretende lograr en los que se manifiestan las funciones de conservación, reproducción y transformación que cumple - la educación. La institución señala la organización de los conocimientos que requiere el alumno para realizar su práctica -- profesional, indica las habilidades técnicas indispensables -- para el ejercicio de una profesión, etc. Las funciones implícitas se refieren a la reproducción de la ideología dominante y - representan los intereses de una sociedad en una determinada - fase histórica.

Finalmente, en base a lo anterior se hace necesario hacer hincapié en las determinaciones ideológicas presentes en la selección de los contenidos educativos, que generan la formación de ciertos profesionistas con características determinadas, propias de la práctica profesional, de modo que no hay que olvidar que en el plan de estudios, aparece explícitamente, como -- una de sus funciones; la formación de profesionales para el desarrollo de la sociedad e implícitamente, la necesidad que tienen las clases dominantes de esos profesionistas para el avance del sistema productivo. Todo ello deja ver la influencia de la racionalidad técnica en la conformación, evaluación y reestructuración de los planes de estudio que ha llegado a constituir - la base sobre la cual se toman las decisiones en el interior de las instituciones de educación superior.

CAPITULO 3 PRINCIPALES PERSPECTIVAS Y ENFOQUES TEORI-- COS SOBRE LA EVALUACION.

Antes de entrar al tema propiamente dicho es necesario - considerar el desarrollo de la evaluación y esclarecer por qué - es considerada como una noción.

Originalmente la noción de evaluación proviene del campo administrativo regido por el pensamiento tecnocrático, que considera, que toda crisis se puede resolver con la administración, - en la que la evaluación (con la noción de control y de auditoría administrativa o evaluación administrativa) se convierte en ga--rantía de eficacia.

Posteriormente en la década de los 50's se desarrollaron investigaciones relacionadas con la evaluación en el ámbito educativo dada la necesidad de contar con planes de estudios más --eficientes que permitieran, fundamentar el cambio y desarrollo - de los mismos.

También esta incorporación de la evaluación al ámbito --educativo no sólo, se hace por la necesidad de mejorar el funcionamiento de la institución educativa, sino que además responde a una concepción empresarial de lo educativo, en la que la escuela es considerada como una empresa que debe resultar eficiente en - la administración. Esta forma de llevar a cabo los procesos de evaluación en las instituciones educativas, se basa en una con--cepción administrativa de escuela e instrumentalista de evalua--

ción, en la que lo más importante de este proceso es la determinación y acopio de datos que son interpretados sin ningún referente conceptual.

En este sentido la evaluación se ha considerado como un elemento o instrumento esencial para la renovación o corrección de lo deficiente, pretendiendo abordar los problemas prácticos del ámbito educativo, sin embargo en todo el desarrollo que ha tenido la evaluación, son predominantes los estudios teóricos ya que de 115 publicaciones teóricas, un porcentaje mínimo son de tipo "experimental" (1), lo cual constituye una seria problemática de la evaluación, que inicialmente pretendió enfrentar tales problemas educativos.

Otro aspecto que es necesario aclarar en torno a la noción de evaluación es que ha sido enmarcada tradicionalmente dentro de lo que se conoce como evaluación educacional, considerada como una técnica que permite determinar el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes, ya que, en el ámbito educativo, la evaluación surgió como una forma de determinar el avance del aprendizaje de los alumnos. Así algunos autores la definen; como Fernando García, que la considera como "un amplio y continuado esfuerzo por averiguar los efectos de la utilización de experiencias de aprendizaje, de acuerdo con objetivos educativos claramente definidos" (2).

(1) Lewy, Arie, et. al "Manual de Evaluación Formativa del Currículo", p. 24

(2) García, Fernandom "El Currículo", p. 67.

Actualmente la evaluación, en cuanto a su concepción y a su campo de acción (3) se ha ampliado y diferenciado pues ya no sólo abarca el aprendizaje escolar, sino que se ha desarrollado hacia las propuestas curriculares; los planes de estudio; los programas; los docentes; y recientemente también se refiere a las instituciones.

En base a ésto se ha intentado esclarecer la evaluación educacional de la evaluación académica (en la que se ubica la de los planes de estudio), lo cual constituye un avance en el desarrollo de esta noción. Sin embargo el problema de la claridad conceptual que ha afrontado la evaluación no termina con esta distinción, ya que en la actualidad se considera a la evaluación como una técnica, como un problema instrumental, de tal manera que muchas ocasiones se le confunde con la medición (4), considerando ambos conceptos como sinónimos, lo cual provoca que la evaluación sea restringida a una simple comparación entre "lo que es" y "lo que debe ser", constituyendo un dato meramente cuantitativo. Sin embargo esto no quiere decir que la evaluación sea un proceso independiente de la medición, sino que es un término más amplio que implica además una serie de determinantes histórico-sociales de los que no puede ser abstraído como si fuese una

(3) Es por esta falta de claridad conceptual del término evaluación, que en este trabajo se considera como una "noción", que de acuerdo con Angel Díaz el empleo del término es polisémico ya que no hay "univocidad" en lo que se entiende por evaluación. (Cfr. De Alba Alicia, "Evaluación; análisis de una noción". P. 179)

(4) La aplicación de la medición en la evaluación a nivel institucional, se gesta en E.U. a principios de la década de los 70's.

técnica que arroje datos cuantitativos o cualitativos acerca del objeto de evaluación. A pesar de ello esta forma de concebir a la evaluación es aceptada por muchos especialistas; como Glazman e Ibarrola, al definirle como un proceso que "consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo" (5).

Todo esto deja ver una falta de claridad conceptual en cuanto el uso del término sigue caracterizando la mayor parte de los trabajos especializados en el tema ya que ahora es común referirse a la evaluación de los planes de estudio como "evaluación curricular", e incluso cada autor aporta su propia definición del término, enfatizando algunos aspectos (a menudo de tipo metodológico), sean los objetivos educativos, el contenido de los programas o el plan de estudios en general.

En la literatura especializada sobre el tema se han propuesto numerosos modelos y enfoques que responden a diversas concepciones sobre la naturaleza y propósitos de la evaluación. Cada uno de estos enfoques, desde una perspectiva teórica ha tratado de responder a las críticas que se han hecho a los modelos precedentes, tratando de constituir alternativas de evaluación, sin embargo la mayor parte de estos enfoques conservan su vigencia, más no su popularidad, pues pasan de moda ante modelos más innovadores. Algunos de ellos sólo llegan a constituir enfoques

(5) Glazman, R. e Ibarrola, M. "Diseño de Planes de estudio", p. 516. Considerar a la evaluación como medición es característico del enfoque basado en el logro de objetivos.

enfoques eclécticos y no verdaderas alternativas.

3.1 Las perspectivas Teóricas vigentes de la Evaluación de Planes de Estudio.

En la actualidad la mayor parte de las propuestas para la evaluación de los planes de estudio están centrados en esquemas eficientistas; unos vinculados con la aplicación de la teoría de sistemas a la educación — desde la de Astin de Pannos -- "Evaluación de Programas Educativos", hasta Chadwick C. "Tecnología Educativa para el docente" — y otros basados en modelos positivistas de investigaciones de diseños experimentales (como la de Weiss "Investigación Evaluativa" (6) y cuasi-experimentales.

Así la evaluación se ha tomado como una actividad de orden técnico en lo que lo más importante es la educación de sus modelos a la educación y que bajo el enfoque de "racionalidad técnica", se conforman los criterios de racionalización con los cuales lo que hasta ahora se ha hecho es que prevalezcan criterios administrativos por encima de los académicos. Por ello es necesario definir lo que se entiende por "racionalización", término que rige a las universidades y sobre el que se realizan los procesos de evaluación. La racionalización es pues en término que significa "en primer lugar la expansión de los criterios de decisión racional en los diversos ámbitos sociales y en conexo con éste, la industrialización del trabajo social que lleva como con

(6) Weiss, C. "Investigación evaluativa", Ed. Trillas. Mex. 1975.

secuencia a la penetración de los criterios de acción instrumental en todos los demás ámbitos de la vida (...) se trata de la implantación de la acción (...) racional con arreglo a fines; de la organización de los medios y de la elección entre alternativas". (7)

Es en base a esos criterios de racionalidad que se concibe a la evaluación como un "proceso técnico-instrumental (...) que se reduce a vigilar el cumplimiento de aquello que se ha planeado previamente, proporcionando únicamente información adecuada - de sí se están logrando los objetivos... (particulares, generales y específicos)... en cada etapa del desarrollo del programa, del plan o de la que se está evaluando, desde el momento que se planea hasta el que se implementa" (8)

3.1.1 Perspectiva de la Racionalidad Técnica.

En base a la racionalidad técnica, la evaluación constituye el producto de una planeación que sirve como mecanismo de control por parte de las instituciones educativas de los grupos sociales hegemónicos, para "legitimar el ejercicio de la dominación, la opresión del hombre por medio de la tecnología". (9)

(7) Habermas, J. "Técnica y Ciencia como Ideología". Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Vol. 11 No.3 UAM Azcapotzalco, en; Hoyos, Carlos A. "Los Currícula... - - ¿Racionalidad Ante Qué?, p. 110-111.

(8) De Alba Alicia, "Apuntes para la Configuración...", p. 34.

(9) El autor considera que desde la designación que hace Max Weber de la forma peculiar de la organización socioeconómica - del capitalismo mundial, hasta el desarrollo del concepto de racionalidad, éste alude a la manera característica de operar de la administración pública bajo dicho sistema, el cual opera como instancia de legitimación social con la que la clase hegemónica ejerce su dominación.

La racionalidad técnica, tiene sus fundamentos en la "Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación", considerada ésta como" un conjunto amplio de proposiciones teóricas que sobre diferentes dimensiones de las relaciones entre educación y estructura económica han sido elaboradas por la Teoría Económica Neoclásica, y por la sociología funcionalista. "Por tanto, esta teoría intenta abarcar no sólo el funcionamiento del mercado de trabajo, o las relaciones entre educación e ingresos, como es convencional en este tipo de trabajos, sino además otras dimensiones más amplias y de mayor importancia, tales como: el papel del progreso científico y tecnológico, en la educación y en el trabajo; y las políticas generales del desarrollo educativo (10). Así la racionalidad técnica es una de las maneras en que el "sistema educativo", ha respondido a los requerimientos del "sistema capitalista" y particularmente del mercado ocupacional. De modo que el papel principal del sistema educativo es el de formar los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que se supone son, objetiva y teóricamente, requeridos por el sistema productivo, de manera que sirve de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento tanto científico como tecnológico, funcional a las necesidades de la producción ya que cada ocupación o puesto de trabajo requiere un tipo y nivel específicos de calificación de la fuerza laboral cuya formación es responsabilidad del sistema educativo formal.

(10) Gómez Campo, V. "Relaciones entre educación y estructura Económica; dos grandes campos de interpretación", p. 10.

Así, la formación y la distribución de recursos humanos, consideradas como un factor técnico de la producción, son sometidas a la "lógica racionalista y eficientista" que rige para los demás factores de producción como; la adecuación de la oferta -- (o formación) en función de las características supuestamente -- técnicas y objetivas de la demanda (división del trabajo) (11).

La Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación" - está fundamentada en los siguientes conceptos:

a) La experiencia educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral. Por tanto, el desarrollo económico depende en gran parte del nivel educativo de ésta.

b) Los requisitos educativos para el empleo corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones.

c) Las innovaciones tecnológicas producen cambios en la estructura ocupacional, los cuales generan a su vez los respectivos requisitos educacionales.

d) Las continuas innovaciones tecnológicas elevarán progresivamente la complejidad de las ocupaciones, y por tanto el nivel educativo requerido por la fuerza laboral.

e) El mercado de trabajo funciona de la misma manera pa

(11) Ibidem, p. 13

ra todos los individuos empleándolos y remunerándolos en función de la oferta y demanda de trabajo y de la productividad marginal de cada uno, la cual a su vez depende de su perfil educativo, es decir, esta teoría considera que existe un mercado de trabajo, - de funcionamiento homogéneo y neutral.

3.1.2 Perspectiva Sociopolítica de la Educación.

Ante los inconvenientes que presenta la racionalidad técnica se plantea la perspectiva sociopolítica de la educación, la cual resalta la importancia de la revisión de los fundamentos teóricos, que den cuenta de la determinación de la racionalidad en el ámbito educativo y curricular.

Esta perspectiva tiene sus fundamentos en la Teoría Sociopolítica de la Educación, la cual es una "síntesis teórica, - formada por aportes similares y complementarios provenientes de diversas disciplinas, tales como la Sociología de la Educación, la Sociología del Trabajo, la Historia del Desarrollo Económico; cuyo principal vínculo en común es la utilización de categorías de análisis marxistas a las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo" (12).

Esta teoría parte del supuesto de que las características que adquieren, en una determinada sociedad, las relaciones entre la educación y el sistema productivo, son la expresión temporal de un largo proceso histórico, de luchas y de conflictos -

(12) Ibidem. p. 19

entre los diversos intereses de grupos y clases sociales antagónicas.

Contrariamente a la Teoría de la Funcionalidad Técnica - de Educación, en la que la unidad de análisis es el individuo y sus decisiones libres frente al mercado de trabajo, en esta teoría la unidad de análisis está formada por las decisiones de los grupos sociales.

La Teoría Sociopolítica sobre la que se basa este enfoque, tiene como premisa central la de que "todo sistema económico, ya sea precapitalista, capitalista o socialista, no puede -- ser reducido a la tecnología que emplea para producir bienes y - servicios ... (ya que)... las decisiones respecto a qué, cómo, - cuando, para quién producir, al estar determinadas por criterios particularistas de obtención de beneficios, cuya especificidad - técnica depende de decisiones sociopolíticas mayores derivadas - de la naturaleza de las relaciones sociales de producción domi-- nantes". (13)

Así, aunque el sistema educativo es el que provee las ca - lificaciones necesarias para la selección ocupacional, ésta es - determinada por mecanismos "exógenos" a lo educativo. De este - modo la acreditación educativa sólo aumenta la probabilidad de - acceso a determinadas ocupaciones, a cada una de las cuales se - les ha asignado cierto valor de ingreso. Por esta razón la acre

(13) Ibidem, p. 20

ditación de acuerdo a lo planteado por la Teoría de la Funcionalidad Técnica (14) aparece erróneamente como determinante del ingreso personal, pues las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad, son en última instancia el factor determinante de las diferencias salariales, de las condiciones de trabajo, de las opciones tecnológicas, y de la Jerarquía ocupacional y por tanto de la especificación de los requisitos educativos para las diversas tareas y niveles ocupacionales. (15). Contrariamente a lo que plantea la Teoría de la Funcionalidad Técnica, para esta teoría el tipo o nivel de formación de la fuerza laboral no está necesariamente vinculado a su productividad ni a su empleabilidad. El papel principal de la educación, es pues el de facilitar la selección social de la fuerza laboral para los diversos segmentos Jerárquicos en que se encuentre dividida en el proceso de trabajo. (16)

Es así como la perspectiva sociopolítica de la educación explicita las relaciones entre el sistema educativo y el produc-

-
- (14) Respecto a que la acreditación, garantiza la más eficaz selección del tipo de recursos humanos necesarios para la producción. Para la fuerza laboral, la obtención y tipo del nivel de escolaridad más requerido en el mercado de trabajo, representa mayores posibilidades objetivas de empleo bien remunerado. Ibidem, p. 15.
- (15) Es entonces la división del trabajo y el dominio creciente de la técnica enmarcados en un espíritu de lucro, los que han fomentado la racionalización progresiva como máxima expresión del sistema capitalista moderno", Sánchez Azcona, "Caracteres de la economía racional", en; Hoyos, C.A. Op. cit. p. 110.
- (16) Gómez Campo V. Op. cit. p. 22

tivo. También propone de manera más específica el análisis de las características concretas que presenta en la sociedad y el funcionamiento del mercado de trabajo, y el papel que en éste desempeña la educación (como formadora de la fuerza de trabajo).

De este modo la perspectiva sociopolítica de la educación, se fundamenta también de la Teoría de la Segmentación en el mercado laboral, la cual es una teoría específica y limitada, desarrollada dentro de un contexto sociocultural específico y -- que pretende explicar el funcionamiento interno del mercado de trabajo en una sociedad particular". (17)

El planteamiento central de la teoría de la segmentación laboral es que el mercado de trabajo no es una instancia de funcionamiento homogéneo para todos los individuos regida por normas objetivas y eficientes, tales como la búsqueda del equilibrio competitivo, y la remuneración según la productividad marginal, como se plantea en la teoría neoclásica del mercado de trabajo. Al contrario, el mercado de trabajo aparece estructuralmente dividido en varios mercados de trabajo altamente desiguales y segmentados entre sí, cada uno estrechamente asociado con ciertas ocupaciones que conforman los grandes niveles en los que se encuentra dividida la estructura ocupacional Jerárquica; nivel de concepción y gestión de la producción (trabajo intelectual), nivel técnico-administrativo, y nivel de ejecución de la produc-

(17) *Ibidem*, p. 26

ción (trabajo manual) (18)..

Contrariamente a lo que plantea la Teoría de la Funcionalidad técnica los requisitos educativos actúan como barreras a la posibilidad de movilidad ocupacional entre estos niveles.

De esta manera puede decirse, que dadas las diferencias entre los segmentos ocupacionales que plantea la Teoría de la segmentación, los esfuerzos en elevar el nivel educativo de los trabajadores tienen un efecto limitado sobre la distribución del ingreso.

Así, las relaciones que se establecen entre educación y empleo tienen un carácter eminentemente político y no técnico-económico como pretende hacer ver la planeación educativa, de modo que tratar de establecer un vínculo entre la escolaridad y el ingreso por medio de elevar el nivel de los perfiles educativos responde a las políticas gubernamentales del Estado que se encuentran determinadas por la racionalidad técnica.

3.2 Los Enfoques Teóricos de la Evaluación.

En base a este marco teórico en relación a la evaluación, se ubican, sea bajo la perspectiva teórica de la racionalidad técnica o sobre la sociopolítica de la educación, los diferentes enfoques que se le han dado a la evaluación. Respecto a la primera se encuentran: el basado en objetivos, el de juicios, el en

(18) Ibidem. p. 27.

foque administrativo o de toma de decisiones y el holísta o Evaluación ampliada, que aunque pretende ser una propuesta alternativa, sus planteamientos corresponden al enfoque sistemático del currículo. Respecto al segundo no se han conformado verdaderos enfoques alternativos, por lo cual se han expuesto los planteamientos de algunos autores que se inclinan por el aspecto sociopolítico de la educación.

Cabe aclarar, que a pesar de la diversidad de enfoques que existen en torno a la evaluación, desde la perspectiva teórica de la racionalidad técnica, en este trabajo se considerarán solamente los antes mencionados por ser éstos los que con mayor frecuencia son utilizados en la educación superior en la evaluación de sus planes de estudio.

3.2.1 Enfoque Basado en Objetivos Educativos.

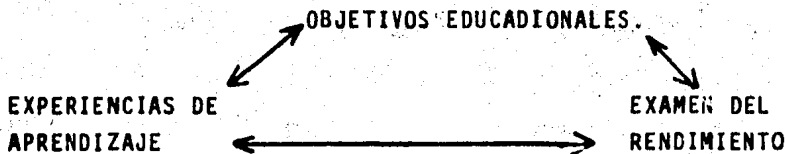
En el campo educativo este enfoque de la evaluación tiene su origen en el modelo de "diseño curricular" propuesto por R. Tyler (19) al focalizar el diseño de instrucción alrededor de los objetivos específicos, concebidos como cambios de conducta. De este modo la evaluación se convierte en el proceso de determinar en que grado ocurren tales cambios. Otros estudios evaluativos, que se han hecho con este enfoque, se diseñan con la inten-

(19) Tyler R.W. "Basic Principles of Curriculum and Instruction", Chicago University, 1949, en; Barrios Yeselli, M. - "Estudio Analítico de Investigación Evaluativa", p. 111 y ss.

ción de descubrir si se han logrado o no los resultados esperados; algunos de ellos sólo consisten en una simple medición "ex-post o ex-ante" de lo que se pretendió evaluar, o bien algunos más se refieren a niveles de explicación causa-efecto con diseños experimentales.

Por lo pronto se puede exponer el modelo de Tyler, en el cual, se considera a la evaluación como "el proceso que permite comparar las experiencias producidas con los objetivos, es decir, la evaluación implica el examen sobre el logro de los objetivos educacionales deseables, siendo la educación un proceso en el -- que se pueden distinguir tres elementos: objetivos educaciona-- les, experiencias de aprendizaje y examen del rendimiento.

Graficamente el modelo de evaluación de Tyler se expresa de la siguiente manera:



La función de la evaluación es la de ayudar a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del "currículo" y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y los factores restantes, de modo que determina tanto los aciertos como los defectos de los planes.

El modelo de Tyler, para la evaluación comprende 4 etapas:

- 1) Identificación de los objetivos del programa o actividad.
- 2) Identificación de las variables que afectan los resultados.
- 3) Selección de técnicas y diseño de instrumentos para reunir un juicio.
- 4) Comparación de los datos sobre resultados con objetivos y normas.

Este modelo no esclarece la distinción entre evaluación curricular y evaluación del aprendizaje ya que esta evaluación finalmente se interesa por el grado en que los alumnos logran los objetivos.

Para Hilda Taba (1974), la evaluación es el proceso de determinar en que consisten los cambios de conducta de los estudiantes (éstos constituyen los objetivos de la educación) y de estimarlos en relación a los valores representados en los objetivos para determinar hasta que punto se logran los objetivos de la educación.

El programa de evaluación debe tener ciertas características que según este autor son: (20)

- 1) Compatibilidad de los objetivos. La evaluación debe

(20) Taba, Hilda. "Elaboración del Currículo". p. 414.

ser compatible con los objetivos del currículo, es decir, debe tener una relación integral con las intenciones principales del programa.

2) Amplitud. El alcance de los programas de evaluación debe ser tan amplio como el de los objetivos de la escuela.

3) El valor del diagnóstico; los resultados de la evaluación deben tener la suficiente "fuerza de diagnóstico" como para distinguir los diferentes niveles del rendimiento o el dominio logrado y descubrir los aciertos y deficiencias tanto en el proceso como en el producto del rendimiento.

4) Validez; es la capacidad de la evidencia para descubrir aquello para lo cual fue proyectado.

5) Continuidad. La evaluación debe ser un proceso -- continuo y una parte integral del currículo y de la instrucción.

En base a estos criterios que la evaluación establece sobre a que tipo o nivel de aprendizaje se le da mayor importancia de acuerdo al currículo y además proporciona información importante acerca de las deficiencias y aciertos del currículo mediante la determinación de las mismas características en el rendimiento de los alumnos.

Generalmente los modelos correspondientes a este tipo de enfoque privilegian los aspectos cuantitativos sobre los cualitativos, lo que reduce a la evaluación a una simple medición, de--

jando de lado los aspectos políticos y axiológicos de ésta, tratando de aparecer como un proceso neutro, aséptico y científico, incertándose en los complejos mecanismos de legitimación del sistema social al que responde.

Otro de los modelos representativos de este enfoque es el propuesto por Pophan y Backer el cual muestra con claridad la tendencia de este enfoque basado en el logro de objetivos.

Su modelo lo describen como un "modelo de instrucción basado en metas", es decir que para ellos lo importante no es centrar la atención en los medios de instrucción que se usan, sino en los resultados que estos medios producen, de ahí que su modelo pretende atender inicialmente a los comportamientos observables que el alumno debería mostrar al término de su instrucción, luego de ser especificados éstos, se seleccionan los medios, resultando de esta manera más fácil dicha labor.

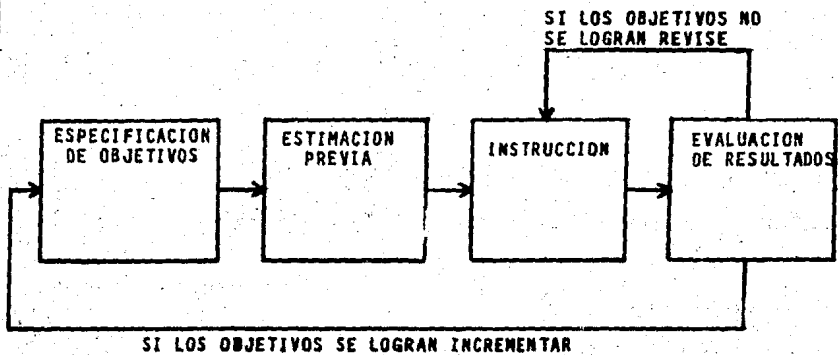
En este esquema o modelo de instrucción se detectan 4 -- funciones:

- 1) Los objetivos de instrucción se especifican en términos de la conducta del que aprende.
- 2) El estudiante es sometido a una estimación previa para apreciar su situación respecto a la cual se fijan los objetivos.
- 3) Se plantean las actividades de instrucción que de-

berfan realizarse para lograr los objetivos.

4) El logro de los objetivos por parte del alumno es evaluado.

Gráficamente el modelo de Pophan y Backer se representa como sigue:



Ante este tipo de modelos que se enfocan a los aspectos observables, medibles, cuantificables de la evaluación se constituyen propuestas basadas en juicios.

3.2.2 Enfoque basado en juicios.

Este enfoque constituye uno de los más antiguos y sin embargo permanece aún vigente en el ámbito educativo y es propuesto como una alternativa a la evaluación cuantitativa que intenta reducir los fenómenos educativos a relaciones numéricas, por lo que enfatiza el papel del sujeto como instrumento de valoración. Es por ello que este enfoque se basa en el supuesto de que la -- evaluación se apoya en el juicio del experto o conocedor de la -- teoría y la práctica educativa , en relación a la calidad o efectividad de la institución o del objeto de estudio un particular.

Para algunos autores la evaluación es sinónimo de valoración o valuación (21), como lo señala Adams, quien considera a -- ésta como "la formulación de juicios relativos al valor para un objetivo determinado, de una idea, un método, una solución o un producto (22).

Fernando Carreño considera que la evaluación es un con--

(21) El término de evaluación se deriva del vocablo "valoris". -- que sirve para denotar el grado de aptitud y utilidad de -- las cosas para satisfacer necesidades (Cfr. Fernando García "La medición y evaluación en la educación" p. 20).

(22) Gerogia, Sachs Adams "Medición y Evaluación", p. 506.

junto de operaciones que tienen por objeto determinar y valorar el o los logros alcanzados" (23).

Para José Arnáz la evaluación es "una tarea que consiste en establecer un valor como recurso normativo principal de un -- proceso concreto de enseñanza-aprendizaje para determinar la con veniencia de conservarlo, modificarlo o sustuirlo" (24).

A pesar de la diversidad de autores que enfatizan el acto de valorar, de establecer un juicio como parte inherente de la evaluación han sido pocos los que han propuesto modelos sobre este tipo de enfoque.

El modelo de Scriven (25) está constituido por una serie de aclaraciones sobre la evaluación. Considera que ésta tiene - determinadas funciones; en el mejoramiento de un curso, en el de sarrollo curricular, en la toma de decisiones, etc. Pero aunque estas funciones varíen, las metas de la evaluación son sin excep ción, las mismas; estimar el mérito y el valor de lo evaluado, - etc.

Scriven hace la distinción entre evaluación formativa y sumativa. La primera tiene como propósito el mejoramiento de -- los programas a través de la retroalimentación a los responsa- -

(23) Carreño H. Fernando, "Teoría de la Evaluación", p. 20

(24) Arnáz, José. "La Planeación Curricular".

(25) Scriven, "The Methodology of Education", en; R.E. Stacke - "Curriculum Evaluation", AREA Monograph, Series Evaluation no. 1, Chicago 1969.

bles de los mismos, de manera que éstos los actualicen y los mejoren en tanto se encuentran en sus etapas de desarrollo. Mientras que el propósito de la evaluación sumaria es la determinación de los méritos del programa, por lo cual la evaluación se implementa cuando ésta ha alcanzado cierta estabilidad y se está acercando a sus etapas finales.

El modelo de Stacke (26) se basa en la descripción y concepción de juicios como elementos esenciales para la evaluación de los programas educacionales. Dentro de estas acciones o matrices de descripción y de emisión de juicios Scriven distingue 3 tipos de información necesarias en los procedimientos evaluativos incluidos tanto en las acciones de tipo descriptivo como en aquéllos en donde se emiten juicios, estos elementos son:

1) Antecedentes; se refiere a las condiciones existentes previas a la implementación del programa que debe relacionarse con los resultados.

2) Transacciones; constituyen la "sensación de compromiso" del proceso instruccional.

3) Resultados; estos incluyen los resultados inmediatos, a largo plazo, cognoscitivos, afectivos, personales y sociales. Estos resultados también incluyen el impacto del programa en maestros y administradores, no solamente en los alumnos.

(26) Stacke, R.E. Ibidem.

Gráficamente el modelo de Stacke es el siguiente:

	INTENCIONES	OBSERVACIONES	ESTANDARES	JUICIOS
FUNDAMENTOS		Antecedentes		
		Transacciones		
		Resultados		
	MATRIZ	DISCIPLINA	MATRIZ	DE JUICIOS.

3.2.3 Enfoque Administrativo o de Toma de Decisiones.

La evaluación en este enfoque es considerada como un proceso por el cual se determinan áreas de decisión en base a la información recabada por quienes a nivel institucional, toman las decisiones y seleccionan las alternativas propuestas.

Este enfoque es representado por los modelos propuestos por Stufflebeam, por P. Dressel y por Alkin (27).

El modelo de Stufflebeam denominada CIPP (Evaluación del contexto, evaluación de los insumos, evaluación de los procesos y evaluación del producto), ha tenido varios seguidores que sólo han hecho algunas variaciones a la estructura y metodología de este modelo (tal es el caso de Dressel entre otros), es por ello que se considera representativo de este enfoque.

Para Stufflebeam, la evaluación es un "proceso de delimitación, obtención y previsión de información útil para juzgar alternativas de decisión", esto es; la evaluación es un proceso continuo y sistemático que consta de 3 pasos básicos:

- 1) Delineamiento o selección de preguntas a ser respondidas.
- 2) Recolección de información útil para las respuestas y proveerla a los decisores.

(27) Stufflebeam, D.L. et. al. "Educational Evaluation and Decision Making in Education Itasca 111. P. 1471.

3) Procesamiento de la información pertinente para la evaluación de decisiones alternativas.

Stufflebeam postula la aplicación de los conceptos básicos de la teoría de sistemas a los procesos administrativos de la evaluación y el tipo de decisiones que caracteriza cada proceso.

Así distingue 4 tipos de decisiones:

- 1) De planificación para determinar metas.
- 2) De diseño y organización de recursos para diseñar procedimientos.
- 3) De implementación para promover la utilización, mejoramiento y control de productos de evaluación.

1) Evaluación del contexto; es identificar necesidades insatisfechas oportunidades y diagnóstico problemas. Los resultados orientarán en el momento de la selección de objetivos. Este tipo de evaluación proporciona la lógica para determinar las metas y objetivos educacionales mediante la definición del entorno, la descripción de las condiciones actuales y deseados.

2) Evaluación de insumos; valora la capacidad de las entidades responsables del programa identifica las estrategias para el logro de objetivos determinados a través de la implementación de estrategias seleccionadas que serán analizadas para orga-

nizar los recursos disponibles. Con esto se apoyan las decisiones del proceso de la formulación de proyectos y especificación de decisiones para el logro de objetivos.

3) Evaluación del proceso o seguimiento de la implementación del o los proyectos; contribuye a mejorar las decisiones en la administración y la ejecución al proporcionar una re-
troalimentación periódica para ayudar o predecir y detectar fallas en el diseño de procedimientos o en la implementación, de manera que las conexiones y ajustes son introducidos en el proceso.

4) Evaluación del producto; es aquella que determina si las metas u objetivos planteados fueron alcanzados y en qué medida de acuerdo a estándares previamente establecidos. Esta evaluación proporciona una valoración final de la estrategia seleccionada al identificar y evaluar los resultados de modo que permite tomar decisiones en relación a la revisión o modificación del programa.

La evaluación de producto constituye al igual que el enfoque por logros de objetivos, una comparación de los resultados con los objetivos previamente identificados en la fase de "evaluación de contexto".

En el modelo de Dressel, la evaluación es el juicio sobre el valor de un programa, procedimiento o elemento y el proce

so por medio del cual este juicio se realiza (28). Así evaluar consiste en reunir o interpretar información pertinente que sirva de base para un juicio racional en situaciones de toma de decisión.

El autor da 4 tipos de evaluación para la toma de decisiones:

1) Evaluación de Planificación: para apoyar las decisiones sobre el ambiente y las interrelaciones entre éste y los insumos, procesos y productos.

2) Evaluación de insumos; sirve para apoyar las actividades de clarificación de metas y decisiones sobre el uso de recursos.

3) Evaluación de procesos, para apoyar decisiones sobre procesos a través de los cuales se transforman los insumos en productos.

4) Evaluación de productos; permite comparar los resultados con los objetivos y determinar el éxito y el fracaso.

Otro modelo que enfatiza la toma de decisiones es el de Alkin (1969) quien considera que la evaluación es un proceso de determinación de las áreas de decisión que nos ocupan, la selección de información apropiada y recopilación y análisis de ésta

(28) Ibidem.

con el fin de lograr un resumen de datos de utilidad para autoridades que tienen que tomar decisiones al seleccionar entre todas las alternativas. Esto es, la evaluación es el "proceso de indagación previa a las decisiones que van a ser tomadas a través de la selección de información relacionada y a la recolección y análisis de la misma para reportar datos inútiles a los responsables de la toma de decisiones en la selección de alternativas. - (29)

También el modelo de Chadwick se constituye bajo este enfoque, en el que se considera que la evaluación es "una actividad generalizada pero importante, fundamental en la operación, - mejoramiento y continua renovación del sistema educacional (...), el fin (de ésta) es tomar decisiones". (30)

La definición que propone Chadwick y que retoma de Phi - Delta Kappa es la "... evaluación educacional es el proceso de - delineamiento, obtención y elaboración de información útil para juzgar posibilidades de decisión..." (31)

Esta definición contiene 8 términos clave:

Delineamiento: identificación de la información que se requerirá por medio de un examen de las diversas posibilidades y de los criterios que se usarán para considerarlas.

(29) Ibidem, p. 25-26.

(30) Chadwick, C. "Tecnología educacional para el docente", p.- 57.

(31) Ibidem, p. 114-115

Obtención: disponer de información para recopilar, organizar, y analizar datos, con técnicas tales como; medición, procesamiento y análisis estadístico.

Elaboración: organización y ordenamiento de la información en sistemas o grupos relacionados con fines de evaluación.

Información; datos descriptivos e interpretativos acerca de entidades, programas, alumnos, etc. y sus relaciones entre sí en función a algún propósito.

Util; información que satisface ciertos criterios científicos prácticos y razonables, tales como; validez, confiabilidad, objetividad, pertinencia, etc.

Juzgar; acto de elegir entre varias posibilidades de decisión.

3.2.4 El Enfoque Holista o Evaluación Ampliada.

Al igual que el enfoque administrativo, el Holista se fundamenta en la Teoría General de los Sistemas, sólo que este último pretende rescatar los aspectos sociales de la evaluación.

A este nuevo enfoque se le ha denominado también "evaluación Ampliada" (32) ya que se caracteriza por su "flexibilidad y apertura", en contraposición al tipo de evaluación que comúnmente se utiliza en las instituciones de educación superior y que sólo busca medir los conocimientos, aptitudes o cualquier otro

(32) Así fue considerado por Jean Cardinet "L'elargissement de l'Evaluation, 1975, y por Wulf 1975. En: Bertha Heredia A. "La Evaluación Ampliada", p. 115.

aspecto particular de las personas a partir de determinados criterios preestablecidos.

La evaluación holista pretende tener un carácter práctico al proporcionar información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar.

Este enfoque, en contraste con el positivista-conductista de la evaluación por objetivos de aprendizaje, trata de dar mejor información de los problemas que presenta el sistema, tanto en las interrelaciones que se establecen, como sobre los elementos que lo conforman. De acuerdo con esta perspectiva, la evaluación holista toma en cuenta las partes en relación a todo el sistema, de ahí que busque las relaciones entre la totalidad de los elementos que intervienen en una situación y no el producto de las mismas.

La metodología en que se basa proviene de varias ciencias ya que considera que "los aspectos que deben tomarse en cuenta en cualquier innovación pedagógica son de distinta naturaleza" (33)

Esto se hace con la finalidad de obtener información que permita tomar mejores decisiones. Así los datos estadísticos, de tipo económico, los documentos históricos, son algunos de los elementos de la evaluación holista.

(33) Ibidem, p. 116

En este enfoque se muestra más interés por los procesos más que por los productos, es decir por las experiencias y actividades que han llevado a determinados resultados más que por éstos últimos. Así, contrariamente a lo que plantea el modelo conductista, el holista considera que las situaciones "no son ni -- controlables ni repetibles puesto que en cada situación concurren diferentes clases de variables (incluso en distintas proporciones) alterándose, por lo tanto, las relaciones que se dan entre ellas (...) Sin embargo, supone que en la medida en que se pueden explicar cómo es que se ha llegado a una situación, es posible efectuar algunas generalizaciones futuras (34), es decir que se pueden predecir los resultados.

Así la evaluación holista se considera como una estrategia general que se caracteriza por la "ampliación del esquema experimental original" como si fuese una nueva forma de abordar el problema de la evaluación en general.

Las etapas que se consideran en la evaluación holista son:

- 1) La definición del problema; en la que se incluyen la observación de la situación y la recolección de datos.

En esta primera etapa se tratará de recoger gran cantidad de información, a partir de la cual se desprenderán algunas hipótesis en base a las diferencias y las semejanzas observadas.

(34) Ibidem, p. 119.

El papel del evaluador es el de analizar críticamente a todos -- los participantes de la experiencia, de ahí que deba estar en -- relación con los hechos observándolos directamente.

2) El Marco de Referencia. En este se incluyen; los objetivos de la investigación de modo que se puedan confrontar los resultados con los objetivos, también se describe el contexto en que sitúa el problema y las causas por el que se le aborda, es decir se sitúa a la investigación en una teoría específica o campo de conocimiento.

3) El Planteamiento de la Investigación. En este se encuentran: el plan experimental, los métodos y técnicas utilizadas, los instrumentos empleados, etc.

4) Las Conclusiones. Estas se limitan a la población de que se trató la investigación y se plantea la posibilidad de extender las conclusiones a otras situaciones o grupos. Se comparan los resultados de la investigación con los de otras similares y la utilidad de esos resultados para otras investigaciones.

3.3 Análisis Concluyente.

Cada uno de los enfoques acerca de la evaluación y sus -- respectivos modelos reflejan diferentes posiciones teóricas en -- torno a la misma, y son una muestra clara del desarrollo que ha -- tenido pues cada enfoque se basa en los anteriores, sea para apo -- yarse o para proponer alternativas a la problemática que presen -- ta la evaluación en cada momento histórico determinado, lo cual

va enriqueciendo la teoría evaluativa que aún se encuentra en -- proceso de construcción y que por lo regular se encuentra omitida en los enfoques que se le han dado a la evaluación vista muchas veces como una técnica, sea para determinar el logro de los objetivos, para signar un valor al objeto evaluado o para la toma de decisiones. Sin embargo la evaluación de planes de estudio implica entender su problemática teórico-metodológica a partir de los proyectos histórico-sociales y educativos a los que responde en el contexto Latinoamericano en el que se tiene que hacer, rehacer y pensar a la evaluación, comprendiendo a qué intenciones responde, con qué racionalidad se aplica, que relaciones guarda con los conceptos de sociedad, hombre, educación, - - etc. Es decir, la problemática que implica la noción de evaluación la cual puede analizarse en 2 niveles:

1) Nivel Social: en el que la evaluación juega un papel preponderante en la educación, ligada a los proyectos de planeación que rebasan los ámbitos educativos, circunscribiéndose en el área económica-social y política. De ahí que la pluralidad de enfoques con que diferentes instituciones la establecen, implica una serie de intereses que la sustentan.

2) Nivel Institucional; en el que la evaluación se -- constituye como un instrumento que permite imprimir una orientación al quehacer académico, en este caso; de la educación superior, fundamentándose en las funciones que realiza la universidad en relación a la sociedad (docencia, investigación, exten-

si3n cultural, etc.)

Esta importancia que se le ha dado a la evaluaci3n es manifiesta en la LEY Federal de Educaci3n, en donde "la evaluaci3n educativa determinará si los planes y programas de estudio res--ponde a la evoluci3n hist3rico social del pa3s, (35)

Sin embargo no hay que perder de vista que la evaluaci3n est3 cada vez m3s determinada por los proyectos tecnocr3ticos --que se caracterizan por el 3nfasis puesto a la racionalidad y --eficiencia.

Bajo este enfoque tecnocr3tico o de racionalidad t3cnica muchos de los problemas de la evaluaci3n aparecen como irracionales mientras que otros enfoques constituyen elementos de an3li--sis que necesitan ser resueltos. Entre estos problemas se destacan, el car3cter pol3tico y el axiol3gico que adquiere la evaluaci3n en este contexto, as3 como el papel que juega tanto a nivel institucional como social.

A pesar de que la evaluaci3n bajo este tipo de proyectos tecnocr3ticos aparece como una herramienta que se caracteriza --por su neutralidad, cientificidad y eficacia, puede verse que la evaluaci3n no puede descartar el aspecto "subjetivo" del objeto de estudio ya que este se constituye por la interacci3n que se -establece entre los individuos que dan cuenta de 3l, de modo que la evaluaci3n de planes de estudio obliga a tomar en cuenta la -

(35) Plan Nacional de Educaci3n Superior "Lineamientos Generales para el per3odo 1981-1991", en Plan Nacional. Revista - - - ANUIES, No. 30 p. 168 (mex. 1981).

realidad política interna del mismo y la de su contexto social, ya que lo político condiciona todo intento de valorar. En este sentido lo político y lo axiológico forman parte de los problemas de la evaluación.

La evaluación tiene un carácter axiológico dado que implícitamente es una actividad que le da valor al objeto evaluado e implica un juicio valorativo. Aunque cabe aclarar que cuando se habla de este carácter de la evaluación no necesariamente se hace referencia a una subordinación de ésta a las "normas y valores sociales" sino el componente axiológico del juicio, el que puede estar en concordancias o en contra con los valores establecidos por una determinada sociedad, grupo o sector (36) y que se encuentra determinado por la subjetividad y del que la evaluación no puede desprenderse ya que no es una actividad neutralisimo que tiene implícito un carácter axiológico en su estructura y en su configuración, lo cual se manifiesta en la realidad histórica de los procesos de evaluación. De tal modo que este carácter nos permite ir estableciendo conceptualmente nuevos niveles y dimensiones de éstos en sus movimientos y manifestaciones para llegar a comprenderlo en sus múltiples determinaciones y relaciones en función al espacio institucional y social. (37).

La evaluación al estar en estrecha relación con el siste

(36) De Alba Alicia, Op. cit. p. 187.

(37) Ibidem p. 191

ma de valores del sector dominante que los promueve, llega a considerar el propio carácter axiológico de la evaluación como el - concepto mismo. En este tipo de casos se considera a la evaluación "como el acto de establecer el valor o mérito de algún proceso, programa, persona, etc." (38) A pesar de la importancia - que adquiere este carácter en la evaluación es omitido en los - procesos sociales de evaluación de corte tecnocrático que lo - consideran "subjetivo", privilegiando el carácter cuantificable y sistemático en el cual lo axiológico está determinado por los que detectan el proyecto. Este modo de entender la evaluación bajo una concepción de racionalidad en términos de eficientismo, cuantitativismo y objetivismo, es el dominante en la actualidad, de tal modo que la evaluación se incarta en los complejos procesos de legitimación cumple una función de "control", tanto de -- parte de las instituciones como de la sociedad ya que el papel - que se le asigna a ésta es el de vigilar el cumplimiento de aquello que se ha planeado previamente (objetivos, metas, etc). constituyendo únicamente un mecanismo de retroalimentación, de obtención de información. En este sentido la evaluación es tomada como una actividad de orden técnico en la que lo más importante es la adecuación de los modelos evaluativos a la educación, mostrando una ausencia teórica sobre la que pueda sustentarse esta no--ción. Es por ello necesario identificar como problema básico la resolución, comprensión y explicación del fenómeno educativo, lo

(38) De Alba Alicia, "Apuntes para la configuración de ejes Teórico-metodológicos en el Area de Evaluación Académica en - Educación Superior", p. 37.

cual implica la intervención de una serie de teorías que lo explican (desde la sociología educativa y la psicología, hasta las diversas tendencias pedagógicas).

Otro problema que debe ser retomado dentro de la problemática de la evaluación es el rol determinado que tiene el evaluador en el los procesos mismos ya que regularmente en el "discurso evaluativo dominante", el objeto a evaluar está escindido con respecto al sujeto evaluador ya que es concebido como una entidad dosificada y distinta enfrentada al sujeto.

En este sentido la evaluación académica constituye una práctica que en el caso de la UNAM se realiza desde lugares específicos y por diferentes órganos; los de planeación y administración universitaria, los responsables de la asignación presupuestaria, los de planeación académica (consejos técnicos, asociaciones de apoyo académico, etc.) que se encargan de la estructuración de planes y programas de estudio, entre otros aspectos. (39)

Frente a todo esto, es necesario superar la concepción de sujeto evaluador constituida por el "grupo de expertos", situados por encima de quienes protagonizan la dinámica de aquello que va a ser evaluado, pues la evaluación debe ser realizada bajo la va a ser evaluado, pues la evaluación debe ser realizada bajo la responsabilidad de los sujetos que configuran el objeto

(39) De Alba Alicia, "Evaluación... Op. cit. p. 177.

de estudio, de tal modo que se logre una identidad sujeto-objeto y una participación de todos los componentes de la institución educativa en donde se implemente dicho proceso. Esto implicaría trabajar lo que actualmente se denomina investigación evaluativa, auto-evaluación institucional, interdisciplinariedad, etc. y romper con los planteamientos metodológicos que rigen la evaluación, caracterizados por la verticalidad que adopta la institución al realizar la evaluación. Por ello es necesario construir metodologías participativas de evaluación sustentadas bajo marcos teóricos de modo que los sectores de la comunidad institucional se involucren en las actividades académico-administrativas, a través de equipos de trabajo interdisciplinario, asociaciones, etc. de modo que puedan constituir elementos de apoyo.

El proceso de evaluación debe sustentarse además en una praxis creativa y crítica en la que se conjuguen momentos de remisión a lo teórico y de producción en sí mismos, así como de momentos de valoración en base a su trayectoria histórica.

Es por ello necesario precisar un marco de referencia teórico del proceso de evaluación en base a la complejidad de la realidad universitaria. Pero antes es necesario resolver la serie de problemas a los que se enfrenta la evaluación del Plan de estudios. Olga Pisani propone dos; el primero es la clasificación de la relación entre institución educativa y sociedad y la visión del hecho educativo; y el segundo es la selección de méto-

dos y técnicas educativas en base a ese marco teórico (40). Sin embargo, tanto éstos problemas como los anteriores constituyen sólo una parte de la problemática que envuelve a la evaluación de planes de estudio.

(40) Pisani Olga, "Evaluación de Planes de Estudio" p. 107.

CAPITULO 4 EL PERFIL PROFESIONAL COMO ELEMENTO DE EVALUACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO.

El término de perfil inicialmente aparece en el ámbito administrativo, como un instrumento útil en el reclutamiento y selección de personal, y se le denominó "perfil profesiográfico", el cual se considera como "un gráfico en el que se especifican — como resultado del análisis de puestos — las características cuantitativas y cualitativas (grado de formación, conocimientos específicos, aptitudes, etc.) que deben reunir las personas idóneas para ocupar dichos puestos (1).

Esta forma de considerar a los perfiles ha llegado a ser determinante en la concepción de los mismos, dentro del ámbito educativo, en el cual existen diversas concepciones acerca de los perfiles y varias dimensiones de los mismos; las definiciones incluyen entre otros aspectos, funciones, actividades tareas, conductas, conocimientos, experiencias, rasgos de personalidad, grado de compromiso y responsabilidad. En este sentido se encuentran diversos términos que se consideran sinónimos, tales como: Perfil profesional, perfil de egresado (2) y perfil --

-
- (1) En el ámbito administrativo, el "perfil" es sinónimo de profesiograma. - Diccionario de las Ciencias de la Ed. I-Zp. 1152.
 - (2) En la investigación realizada en la UNAM respecto a los perfiles escolares se detecta el empleo indiscriminado de los términos "egresados", "pasante", o "licenciado", o bien la utilización del de "perfil profesional" para designar de igual manera al profesionista de una carrera técnica y una de licenciatura. Ante esto la propuesta que plantea dicha investigación es el término de "perfil del alumno" para referirse al estudiante en general ya que precisa su condición en el proceso de enseñanza aprendizaje asociado a una etapa de formación profesional específica. -- Cfr. Catalayud, A. y Carmen Merino "Los Perfiles Escolares en la UNAM", p. 20.

profesiográfico. (Ver anexo 1)

Sin embargo la mayor parte de ellos confluyen en el llamado perfil profesional (o profesiográfico), el cual "representa lo característico y fundamental de una profesión y en él se encuentran implícitos el perfil ocupacional, el prospectivo y el de personalidad (...) de los cuales proviene" (3). Lo cual lleva a confundir esos términos, siendo regularmente el perfil profesional el que integra a todos ellos (en el momento de su definición), y a la vez es el producto de los mismos (en el momento de su elaboración).

Esto es muy común encontrarlo en trabajos que corresponden al enfoque curricular sistemático, en los que se pretende reestructurar el diseño curricular en la educación superior a partir del modelo teórico del perfil profesional, producto sea de un proceso de investigación ocupacional sobre las perspectivas profesionales y sociales de la carrera en estudio o de una investigación sobre los rasgos de personalidad que ha de cubrir un profesionalista para el desempeño de su profesión, o bien, el perfil profesional viene a ser resultado de un estudio sobre las características de los egresados. Este perfil se contrastará con el perfil vigente del profesional, lo que dará como resultado el modelo definitivo del perfil profesional.

(3) Proyecto Multinacional de Investigación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación (PROMIE) OEA, Argentina, en: Roa Contreras: "Operacionalización del Análisis Ocupacional para el Diseño Curricular", p. 78.

En estos trabajos, el perfil es "un sistema en situación, es decir, vinculado a un espacio y a un tiempo determinado".

La determinación de los perfiles profesionaes se ha constituido recientemente en un asunto que adquiere gran importancia en las instituciones educativas, tanto para los diseñadores del currículo como para los encargados de administrar los sistemas educativos, ya que a partir de los clásicos posturas tecnocráticas, la articulación entre las instituciones de educación superior y las condiciones y requerimientos del aparato productivo - se logra mediante la elaboración de perfiles profesionales para los diversos tipos de actividades profesionales requeridas actualmente.

El interés por los perfiles profesionales se manifiesta en algunas instituciones educativas de nivel superior, entre las cuales se encuentra la UNAM y la UAM, así como otras escuelas y facultades que realizan este tipo de perfiles, sin embargo esta práctica es todavía muy generalizada e irregular (4) y poco fundamentada en criterios teórico-metodológicos consistentes, de modo que se realizan tantos perfiles como objetos de estudio haya, así encontramos perfiles profesionales, escolares, ocupacionales, de personalidad, etc. Sin embargo estos se consideran de manera separada e indiferenciada como si no constituyeran parte de la -

(4) Así lo señala la investigación realizada en la UNAM sobre los perfiles escolares, en la que se destacó que "éstos no se realizan en forma regular ni extensiva". Catalayud, A. y Carmen Merino, Op. cit. p. 18

problemática curricular.

Las distintas escuelas y facultades que se han preocupado por introducir cambios académicos en sus instituciones, fundados en el conocimiento objetivo de la situación real de los - - alumnos y las condiciones en que se desenvuelve su proceso de -- formación profesional, han desarrollado y utilizado como estrategias los perfiles, que han mostrado tendencias diferentes así como objetos de estudio y formas de operación, lo que ocasiona la dispersión de esfuerzos y recursos que limitan sus posibilidades de aplicación. Es así como recientemente se ha visto la tendencia de partir de perfiles profesionales para el diseño de planes de estudio de nivel superior, en base a la necesidad de vincular la formación profesional con las necesidades sociales y del mercado de trabajo. En este sentido éstos orientan los procesos de "diseño curricular" (5) en el nivel superior ya que ha partir de los perfiles se han determinado una serie de aspectos curriculares que van desde la selección de los contenidos que deberán impartirse a lo largo de una carrera hasta las formas de organización académico-administrativas de las instituciones educativas, de tal manera que a partir de su perfil, sus programas, planes de estudio y demás elementos curriculares se expresan de manera formal los resultados que se pretenden lograr con una determina-

(5) El entrecomillado de esta frase y de otras subsecuentes se debe a que el término currículo, conceptualizado en el primer capítulo, tiene una serie de implicaciones no sólo educativas sino además políticas, sociales, y económicas e ideológicas que no pueden ser diseñadas o evaluadas independientemente de dichas condiciones que las están determinando.

da formación profesional que se está propiciando, y es en base a éstos y particularmente al perfil profesional, que se estructura dicha formación, que en el caso de la UNAM, constituye la principal función ya que tiene por objeto la formación de recursos humanos necesarios en el mercado laboral.

La intención que se ha tenido hasta este momento es la de ubicar a los perfiles profesionales en el ámbito curricular y en relación a los elementos que conforman a éste y no la de sobrevalorarlo por encima de ellos. En este sentido se pretende resaltar la importancia que estos adquieren en el ámbito curricular, en el que han predominado las posturas tecnocráticas sobre los mismos, privilegiando únicamente sus aspectos operativo-instrumentales y devaluando sus elementos teórico-conceptuales sobre los cuales replantear dicho término. Es por ello necesario considerar que en la elaboración del perfil, se requieren de marcos teóricos y metodológicos que expliciten y definan este término así como sus formas de elaboración dentro del ámbito curricular que le sirve de marco de referencia, ya que la elaboración de perfiles no constituye una actividad únicamente de carácter técnico-instrumental, sino que se encuentra determinado por la problemática político-ideológica.

4.1 Análisis de la noción de perfil.

Es común encontrar en las instituciones de educación superior que "los planes de estudio de las carreras... (que en ellas se imparten)... no tienen definido con claridad a que per-

fil profesional responden. En algunos casos la inexistencia de ese perfil es absoluta, de modo que en la realidad no se sabe -- que "producto" se está realizando con la actividad universitaria, en otros casos el perfil, es abstracto, presentado de manera difusa; en los mejores encontramos una definición de las necesidades sociales que va a cubrir el profesional egresado, pero -- poco detallada y sin discriminación de las diferentes prácticas que en el mismo momento histórico, ofrece una profesión" (6). Es por esta falta de claridad del término que se considera al perfil profesional como una noción, que requiere ser esclarecida en el ámbito curricular, del cual se deriva dicha problemática conceptual que tiene repercusiones metodológicas en cuanto a su elaboración, implementación y evaluación.

Así se encuentran definiciones del perfil profesional en las que solamente se estipulan las actividades que deberá ser capaz de realizar el profesional, que habilidades, conocimientos o destrezas deberá poseer para desempeñar un puesto, en que -- instituciones y en colaboración de qué profesionistas. Tal es -- el caso de Fernando García que lo considera como un "conjunto de tareas, actividades que desempeñan los egresados universitarios en su práctica profesional, así como la serie de habilidades que se requieren para su ejercicio". De este modo, el "conjunto de

(6) García, Fernando. "Documento introductorio a un anteproyecto de investigación: El perfil profesional y la taxonomía de -- objetivos educativos como instrumento de evaluación de planes de estudio de la UNAM", P. 3

actividades, aptitudes, conocimientos y habilidades que, en el plano de la teoría prefiguran la práctica de una profesión en un campo de conocimientos específicos (7) reduciendo así el concepto de perfil profesional a una "serie de resultados esperados", sin embargo este término, en sí mismo, lleva implícitos una serie de concepciones de hombre, educación, profesión, etc., lo cual es necesario esclarecer en el tipo de definiciones antes citadas. Se afirma que el perfil refleja el tipo de hombre que se intenta formar (8) ya que tanto los planes y programas educativos de una institución, constituyen los medios elementales para determinar y conformar las características que debe reunir el individuo que ha sido sujeto de una cierta formación. Es por ello que no se considera conveniente desvincular al perfil de un proyecto de desarrollo curricular, ya que constituye el elemento central del mismo al determinar no sólo el tipo de profesional y de hombre que se pretende formar, sino que además, de él se desprenden los planes y programas de estudio y demás elementos curriculares, por los cuales éste a su vez, se ve condicionado. De modo que cualquier intento de formular o transformar un perfil no constituye una actividad que pueda estar separada e independiente de los demás elementos que conforman el ámbito curricular en cuanto están determinados mutuamente, por lo cual debe constituir un proyecto global que integre también el desarrollo, la transformación de los planes de estudio.

(7) Pisani, Olga. "Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior...", p. 105.

(8) El arquetipo de hombre que se pretende formar institucionalmente no es ajeno al que se desea socialmente.

El concepto de perfil, tampoco debe ser reducido a una noción que únicamente constituya una respuesta a las demandas de un modelo "economicista" de educación, en la cual ésta es considerada como una "empresa" capaz de producir los tipos y cantidades de recursos humanos que se requieren para cubrir la demanda de los sectores económicos del país, sino que es necesario conceptualizar el perfil en base a la concepción de educación que lleva implícita de acuerdo a las diferentes posturas teóricas -- que se han dado sobre el mismo pues si la educación es concebida como un proceso separado de la sociedad, se precisa un perfil -- que responda a especulaciones académicas alejadas de la realidad y si, por el contrario, se formula una visión histórico-ideológica de la educación se requiere un perfil vinculado a la problemática social pero que deja de lado las cuestiones académicas. Esto significa que no es posible configurar significativamente un perfil si no es mediante su ubicación teórica en una determinada concepción de la educación, ya que así la problemática implícita en los perfiles puede ser abordada, es por ello que se hace necesario la interpretación teórica del fenómeno educativo, partiendo del supuesto de que la educación no es un recurso neutro y estático utilizado para transmitir la herencia histórico-cultural de la sociedad o un elemento teórico normativo, sino que la educación expresa los hechos históricos y sociales e ideológicos de una sociedad, por los cuales se ve condicionada de manera que la educación es parte de la realidad social sobre la cual la educación también incide.

En este sentido se requiere plantear la necesidad de concebir el perfil no de manera nocional, sino de modo que trascienda el carácter de "eficientismo", por el que ha sido envuelto y que en la actualidad ha tomado gran auge. Esto no quiere decir que se excluya el mahejo instrumental y la administración de destrezas de dicho concepto, ni del proceso de formación del sujeto que debe ir acorde a dicho perfil pues se hace necesaria una formación técnico-instrumental del profesionista, sino a lo que se hace referencia, es que no se descarten o devalúen en dicho perfil los elementos que consolidan una base en la formación - científico-humanística del individuo que propicien una capacidad crítica que permita analizar la realidad. En este sentido se habla de una formación que compete al propio individuo para su autodesarrollo, y de una formación social que le permita ejercer - sobre ella, de modo que la formación a la que se hace alusión en los perfiles tecnicitas no sea únicamente individual, ajena o - independiente al contexto social, en el que la educación es sólo uno de los factores que contribuyen a esa formación.

4.2 Principales Definiciones y Metodologías en la elaboración de los perfiles.

En las metodologías para el diseño y conformación de perfiles no existe una univocidad de criterios ya que responden a - distintas concepciones educacionales y curriculares, aunque se observan puntos coincidentes en cuanto al empleo de ciertas técni-cas.

En algunas concepciones las metodologías para la elaboración de perfiles son de tipo normativo y se dirigen al diseñar el perfil ideal, entre ellas se encuentran las metodologías basadas en los rasgos de personalidad más comunes que presentan los individuos que conforman una profesión o de las que se supone deben poseer. Otro tipo de metodologías se dirigen a elaborar el perfil real de una carrera, entre ellas se encuentran las basadas en el análisis profesional de una ocupación, y finalmente se han conformado metodologías integradoras que tratan de disolver las dificultades que presentan las anteriores, sin embargo sólo pocas plantean realmente una integración entre el perfil "real" y el ideal.

Pero antes de pasar a explicar cada una de ellas es conveniente definir lo que se entiende por perfil ideal y por perfil real. El perfil ideal "es aquel que se deriva de una concepción global de carrera en el que se especifica el tipo de profesionista que se desea formar" (9). A este tipo de perfiles también se les denomina perfiles prospectivos, los cuales constituyen el "deber ser" que se deriva del ámbito curricular institucional ya que se encuentran condicionados por las expectativas y aspiraciones sociales y los lineamientos político-filosóficos nacionales" (10).

(9) Catalayud, A. Op. cit. p. 17

(10) Roa, Contreras, Op. cit., p. 78.

El perfil real se "refiere a las condiciones socio-educativas existentes en la población estudiantil, son los que expresan la situación actual del alumno" (11). Este tipo de perfiles sirven para determinar; en el alumno de primer ingreso el nivel de conocimientos que posee, de habilidades y aptitudes adquiridas en el proceso de formación profesional; en el alumno que termina sus estudios evalúa si el nivel planeado de su formación se alcanzó y; en el alumno que está cursando sus estudios profesionales, el perfil lo caracteriza a lo largo de su proceso de formación profesional, permitiendo diagnosticar el logro de los objetivos programáticos, particulares y destacar los problemas que se deben resolver. (12) En la mayoría de los trabajos sobre perfiles, se evidencia la preocupación por la aplicación de metodologías que abarquen el perfil real y el ideal como tipos independientes uno del otro, de modo que se ve presente la dificultad de establecer una relación coherente entre el nivel teórico y el real de un perfil, careciendo de marcos teóricos-conceptuales que les den sentido. Estas metodologías que sólo se basan en una --

(11) Catalayud, Op. cit. p. 17

(12) En este sentido se habla de perfil del que ingresa, perfil del alumno, y del egresado. Al respecto en la investigación realizada en la UNAM se propone el uso uniforme de los términos que los perfiles aplican a sus objetos de estudio ya que en ciertos casos se emplean indistintamente. Así se habla de perfil de "egresado", "pasante" o "licenciado" y de perfiles del "alumno" o del "estudiante". Ibidem. p. -- 20.

yuxtaposición desintegrada entre ambos tipos de perfil, sólo consideran las discrepancias entre ambos perfiles como necesidades o problemas en la formación educativa del alumno, lo cual, aunque pretende constituir una evaluación del plan de estudios, sólo es una simple medición basada en la comparación de un perfil modelo o ideal (deber ser) con el perfil real (lo que es).

4.2.1 Los Perfiles basados en los Rasgos de Personalidad.

En este tipo de metodologías el perfil describe las características de los individuos de una determinada profesión - - (13), o de las tareas, actividades y estilos de trabajo que realizan en la misma. Así los perfiles son diferentes en cada profesión pues cada una de ellas exigen características que las hacen diferentes, así en algunas se requiere de una rápida y adecuada toma de decisiones, en otras se busca creatividad, originalidad, etc. Estos requerimientos "obligan" a estas metodologías a considerar en los perfiles caracteres orientadores de una formación profesional con la que se pretende desarrollar su personalidad a lo largo de la carrera.

Estas metodologías parten del supuesto de que la formación dada al estudiante debe estar basada en el perfil, lo cual le permite ejercer su profesión de acuerdo a los requerimientos de la misma por ello plantean la necesidad de analizar las car--

(13) Algunas de las diferentes definiciones que se le han dado a la profesión serán vistas en el siguiente apartado.

gas o funciones que puede llegar a desempeñar una profesionista. Algunos autores sugieren al respecto, realizar una secuencia de los rasgos característicos de una profesión en base a los momentos de la administración; planificación o diseño, implementación o ejecución y supervisión o control, sobre los cuales engloban las cargas más posibles a desarrollar a nivel institucional (directivo, de gestión de recursos y de coordinación). Otros proponen analizar las cargas con sus respectivas tareas en un área profesional específica utilizando como referencia las instituciones más representativas de la comunidad para así determinar los rasgos característicos de la profesión. (14)

Bajo dichas metodologías el perfil tiene como fin llegar a desarrollar en los futuros profesionales una forma de actuar en concordancia con el medio que les corresponde o de identificar al profesional idóneo y eficiente en la medida que éste, utilizando las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos, es capaz de cumplir las tareas profesionales que el medio le impone.

En la mayoría de las ocasiones este tipo de perfiles se formulan con un alto grado de especificidad de modo que se constituya en una larga lista de enunciados.

4.2.2 Los Perfiles del Egresado.

La importancia que revista el tema de los perfiles de --

(14) Ahumada, A. P. "Problemas y sugerencias técnicas en el desarrollo de perfiles profesionales", p. 62.

egresado con relación al perfil profesional es que comunmente ambos términos son usados indistintamente. Por su parte el término de perfil de egresado tiene cada vez mayor difusión y empleo en el ámbito de la educación, constituyendo un término que puede interpretarse de diferentes maneras, a partir de las nociones -- que cada autor ha formado.

A este uso del término J. Arnáz le ha llamado "flexibilidad", de modo que cada quien puede dar su propia interpretación del mismo. Sin embargo, si bien es cierto que un término no puede ser regidizado ni estandarizado, de modo que adquiera un carácter técnico, tampoco puede olvidarse la claridad teórica que requiere su uso, de lo contrario se caería en el empleo vago de términos ambiguos, carentes de comprensión y alusión a lo real. En este sentido se plantea la necesidad de definir cuidadosamente el término y aún más en cuanto a su elaboración.

Actualmente el perfil de egresado se refiere a los estudios de seguimiento que tienen como fin conocer como aquel se incorpora al mercado de trabajo y a la vinculación que existe entre formación y necesidades planteadas por la práctica profesional. Aún cuando no existe una definición clara de lo que significa el perfil de egresado, la mayor parte coincide en que es:

"El conjunto de conocimientos y habilidades, actitudes y conductas que debe poseer el profesionista para poder desempeñar el papel social correspondiente al título de egresado".

Para J. Arnáz el perfil de egresado es "como decimos en México, un retrato hablado, un dibujo a grandes rasgos con las características principales que ha adquirido como resultado de haber transcurrido por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje (...) en el perfil no se describen todas las características que tendrá el egresado, sino sólo aquellas que sean el producto de una transformación intencionada que se espera lograr en una institución educativa, para satisfacer determinadas necesidades" (15).

Este autor, ubica al perfil de egresado en una de las etapas de "elaboración del currículo", la de formular los objetivos curriculares (16). De este modo considera que un buen perfil de egresado facilita la tarea (aunque no la sustituye) de definir los objetivos curriculares. Esta implica una de las decisiones más importantes en el proceso de planear un currículum; la que se refiere a los logros o fines que se van a tratar de alcanzar, teniendo en cuenta las necesidades existentes, las características del alumno insueto y el modelo de egresado. Así en el perfil de egresado pueden incluirse las siguientes características:

1. Las áreas de conocimiento, en las cuales tiene un --

(15) Arnáz, José. "La Planeación Curricular", p. 24

Se retoma principalmente este autor por ser quien en concreto, plantea una guía para la elaboración del perfil de egresado.

(16) Los objetivos curriculares, deben ser formulados como objetivos de aprendizaje (...) como los objetivos más generales del aprendizaje que deberán producirse mediante un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje. Ibidem. p. 26.

(Ver anexo 2)

f cierto dominio.

2. Lo que será capaz de hacer en ellas.

3. Los valores y actitudes que probablemente habrá asimilado.

4. Las destrezas que habrá desarrollado.

Estructurado de esta manera el perfil de egresado, cumple funciones como la de:

Ser una primera descripción preliminar del egresado, -- que sirve de antecedente a la formulación explícita de los objetivos curriculares.

Ser un conjunto de objetivos curriculares con o sin mención explícita de ello.

Para J. Arnáz en cualquiera de ambos casos, con un perfil se define lo que ha de ser logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, es decir sus objetivos más generales. (17) Y considera que elaborar un perfil de egresado debe ser una acción que se emprenda sistemáticamente, en el sentido de hacer todo lo que es necesario y en el orden adecuado. Es por ello -- que propone una guía para la elaboración del perfil de egresado, en ésta se sitúa la elaboración de un perfil en el contexto de un modelo sobre el proceso de desarrollo curricular, en dicho mo

(17) Ibidem. p. 60

delo, la caracterización del alumno insumo, y sobre todo la acción de precisar las necesidades que se atenderán, preceden a la elaboración del perfil, lo cual se considera un antecedente de la actividad en la que se definen los objetivos curriculares. Se pretende que esta guía sea útil principalmente a nivel de educación superior dirigida a profesores y administradores académicos y no a especialistas en planeación educativa a nivel curricular, en este sentido la elaboración del perfil es una de las acciones que se emprenden en la planeación educativa que como función administrativa se pretende que sea participativa (profesores, administradores y académicos). Sin embargo en ella no se incluye la colaboración de los alumnos, de la comunidad u otras instancias que están directa o indirectamente involucradas.

Así se concibe a la guía como un instrumento con el que se puede organizar un trabajo "colectivo" y no un elemento para encuestar.

La guía consta de 48 preguntas, ordenadas conforma a una secuencia lógica y didáctica", las cuales se encuentran distribuidas en cinco series;

1) Preguntas destinadas a explicar preguntas parte del supuesto de que la elaboración de un perfil de egresado (18) se inicia por que se ha detectado una o varias necesidades, que para darle (s) satisfacción se puede juzgar que se requiere un nue

(18) El egresado es un educando que ha terminado un proceso delimitado, definido de enseñanza-aprendizaje. Ibidem, p. 62

vo tipo de egresado.

2) Preguntas destinadas a reconocer el marco normativo y de planeación en que debe ubicarse el perfil. En las preguntas de este apartado, se guía hacia el conocimiento de las normas y planes que es preciso conocer en el país, al efectuar labores de planeación educativa referidas al nivel curricular.

3) Preguntas destinadas a precisar las necesidades en función a las cuales se elabora el perfil. El término "necesidad" se utiliza en el sentido de discrepancia, o distancia, entre lo que es y lo que debe ser, entre los resultados actuales o los deseables. Lo anterior implica que para detectar una necesidad se requiere examinar lo existente desde la perspectiva de un modelo.

4) Preguntas referidas a determinar las capacidades -- con las cuales el egresado sería satisfactor de las necesidades previstas anteriormente. En este apartado las preguntas se refieren a las capacidades, que, adquiridas por el aprendizaje (no por desarrollo natural) deberá tener el egresado para que sea un satisfactor adecuado, de necesidades precisas. Estas preguntas se elaboran conforme la taxonomía de Bloom.

5) Preg. sobre la pertinencia del perfil elaborado en aspectos que son fundamentales, Las preguntas de este apartado están destinadas a centrar la atención, al hacer la revisión final del perfil elaborado, en algunos aspectos que son fundamenta

les. (Ver anexo 3 y 4).

4.2.3 Los Perfiles Basados en el Análisis Ocupacional.

La mayor parte de los perfiles de educación superior están referidos directamente a lo ocupacional, ya que en este nivel la educación se encuentra supeditada a satisfacer las demandas en cuanto a la cantidad de recursos humanos requeridos por el mercado ocupacional. Bajo estas metodologías se concibe al perfil como "la imagen de lo que el egresado de una institución de carácter terminal es profesionalizante estará en capacidad de realizar en la unidad de demanda social que lo ocupa" (19). Este tipo de perfil está constituido por un conjunto de tareas que el egresado debe o puede realizar como producto de su formación en la institución, además refleja la relación entre educación y el aparato productivo.

La metodología para la elaboración del perfil a partir del análisis ocupacional se realiza a través de cuatro tareas:

1) Estudio de los documentos técnicos disponibles en la institución (empresa o industria) referida a puestos de trabajo.

- _ Observación del trabajo (personal en actividad)
- _ Entrevistas a personas altamente calificadas o de reconocida experiencia en el trabajo específico.
- _ Observación de las fases de un trabajo para llegar a --

(19) Roa, Contreras, Op. Cit. p. 64

conclusiones acerca de; qué se hace, como lo hace y qué conocimientos requiere.

Por observación detecta las responsabilidades y riesgos de la ocupación y las características que deben tener las personas en el desempeño del puesto.

Por observación determina las condiciones de trabajo de la ocupación e identifica las tareas y operaciones que realiza el operador o trabajador.

2) De identificación de las técnicas operativas de trabajo en cuyo documento debe constar la nómina de las técnicas -- respectivas, las que al ser traducidas en elementos curriculares, posteriormente deben dominar los alumnos durante el proceso de -- formación.

3) Elaboración del perfil profesional del puesto, el -- cual proporciona las bases y del cual surge la dimensión del -- puesto; es decir la naturaleza y Jerarquía o importancia de las operaciones.

4) Elaboración de la monografía profesional formulada -- con base en la información recogida. Esta monografía caracteriza a la profesión, define y describe las tareas, señala las exigencias de la profesión, las condiciones de trabajo, los objetivos profesionales y el perfil didáctico-profesional.(20)

(20) Ramírez, Franklin. Op. cit. p. 77

Respecto a este tipo de metodologías es necesario considerar las fluctuaciones que sufre el mercado de trabajo, en cuanto que no se comporta de una manera homogénea, esto se denota a través de varias situaciones:

- a) Personas con el mismo perfil profesional cumplen funciones muy diferentes en el mercado de trabajo.
- b) Que la misma ocupación u oficio es definido de forma muy diferente según sea el tipo de empresa de que se trate.
- c) Existe un alto grado de dispersión en la remuneración entre el personal con el mismo nivel y tipo de educación formal.
- d) La certificación educativa opera como un mecanismo social, sin que el empleador tenga en cuenta el tipo específico de acreditación.

En la elaboración de un perfil se deben considerar las necesidades ocupacionales del mercado de trabajo, las aspiraciones particulares de la institución educativa en que se desarrolla y los criterios científico-filosóficos que tradicionalmente se han utilizado para justificar dicho quehacer.

La metodología para la elaboración de perfil profesional se basa en tres tipos de criterios o variables:

- Criterios socio-económicos; referidos a la práctica profesional; ocupación por sector; por tipos de institución, - - puesto y categorías, áreas de especialización (con especial énfasis

fasis en la docencia y la investigación), actividades desempeñadas, ingreso mensual, etc.

- Los antecedentes académicos se refieren al plan de estudios de la carrera cursada, al nivel de preparación alcanzado, a los promedios obtenidos, a la regularidad en la acreditación, a la información sobre la titulación, etc. Otras se refieren a la

- Experiencia profesional y tratan de destacar las relaciones que existen entre la carrera y la ocupación. Por ello toman en cuenta las opiniones de los graduados sobre el papel de la carrera en México, sobre el cumplimiento de la expectativa -- que se tenían acerca de ella al ingreso o durante los estudios y otros.

Así se plantea al perfil de acuerdo a los intereses de la economía en la que la persona formada conseguirá empleo, de tal modo que la formación profesional que se da, y que pretende propiciar e instrumentar los medios de "promoción social" sólo contribuye a la regulación del mercado ocupacional. De esta manera, es frecuente encontrar en la formación profesional una desvinculación entre una formación que se centra en la satisfacción de las necesidades sociales y la que se centra en las individuales, predominando la primera sobre la segunda de tal modo de que con este tipo de formación acorde a las necesidades sociales se pretende satisfacer los requerimientos de mano de obra calificada que señalan los planes de desarrollo del Estado, permite otorgar calificaciones profesionales que solicitan los empleos ofre-

cidos, de manera que contribuye a la concreción de la política de empleo y productividad nacional, con lo que se deja de lado el desarrollo de las aptitudes profesionales y la satisfacción de las aspiraciones del individuo.

En base a lo anterior se afirma que aun cuando actualmente en las instituciones de educación superior se privilegie la formación técnica, el propósito de este tipo de educación que sustentan los perfiles profesionales, no puede circunscribirse únicamente a "hacer" — a diferencia de formar — un profesional que produzca y se inserte en la sociedad sin caer en un esquema pragmático que sólo exige resultados circunstanciales y eficientistas, ajenos al sentido histórico-pedagógico en que se circunscribe esta formación. Es por ello que se requiere construir metodologías para la elaboración de perfiles profesionales de otro tipo, basadas o fundamentadas teóricamente, contemplando los aspectos socio-políticos e ideológicos de un determinado momento histórico en base a los proyectos pedagógicos y filosóficos que se tienen en materia educativa. Aunque cabe aclarar que un proyecto pedagógico (21), no puede concebirse al margen de un proyecto histórico, ni viceversa ya que un proyecto pedagógico no es un esquema estático y rígido, ajeno a la dinámica histórica de la educación, ni existe independiente de la realidad. La explicación del proyecto histórico-pedagógico permite establecer

(21) Es el recurso teórico-metodológico, en el cual se formulan los propósitos normativos en cuanto un proyecto es la representación de acciones y aspiraciones de los esquemas metodológicos, así como las bases epistemológicas de una determinada concepción educativa, sustentada por una teoría del conocimiento que permita establecer las relaciones entre el hombre y la realidad.

el vínculo entre la definición de educación y la de perfil profesional que se tiene en un momento histórico determinado ya que en este se caracteriza el tipo de hombre que se pretende formar. En este sentido se considera a los perfiles como una de las estrategias que pueden ser utilizadas para promover la unidad en las acciones institucionales, pues son éstos, los que tienen por objeto destacar las características académico-sociales más importantes de los alumnos sometidos a un proceso de formación profesional, así como también del personal académico.

4.2.4 Los Perfiles Académicos-Profesionales.

En base a lo anteriormente expuesto se encuentra una clara desvinculación entre el perfil profesional y el perfil académico, el cual no está solamente determinado socialmente sino además tiene una serie de implicaciones educativas. Este desacoplamiento puede manifestarse de diferentes maneras, en el caso de la educación superior el perfil académico no está acorde a las exigencias del mercado de trabajo y por tanto no es aceptable por el empleador, o bien puede suceder que éste sólo subraye una de las características de dicho perfil y subestime las restantes, pero también se ve el caso de que sólo se valora el aspecto formal del título y se dejan de lado algunos requisitos de formación importantes que no están garantizados por el mismo (22). Sin embargo no podemos separar los aspectos académicos de los profesionales de un perfil sin correr el riesgo de quedar marginado de un proyecto

(22) Labarca, Guillermo, "La educación burguesa", ed. nueva imagen. México 1977, p. 69-90.

histórico-pedagógico del que forma parte en un momento determinado.

Metodológicamente conviene establecer una distinción entre los conceptos "perfil académico" y "perfil profesional", ya que esto permite establecer la cobertura conceptual de cada término y formular una vinculación sólida dentro de una visión más integral. El perfil académico se entiende como la definición de las áreas tanto de formación como de información que se pretenden desde al punto de vista formal, de manera que representa los rasgos particulares, los conocimientos y las expectativas que califican a un sujeto para recibir una "credencial académica". El perfil profesional, expresa las características que debe poseer el profesional, de acuerdo con las expectativas del empleador en particular y de las exigencias del mercado ocupacional en general, en términos de requisitos que definen las habilidades, destrezas, rasgos de personalidad, nivel educativo, desempeño profesional, etc.

Se propone conceptualizar el perfil en base a la integración de las capacidades intelectuales, las habilidades y destrezas profesionales, de modo que la formación del tipo de hombre - que implícitamente está contenido en el perfil, se refiera a la capacidad de éste para desarrollar; un pensamiento abierto al cambio, una criticidad creativa para transformar la realidad y - una capacidad valorativa de la conducta individual y de los valores sociales. Sin embargo este término de perfil académico-pro-

fesional engloba integralmente lo concerniente no sólo a las exigencias laborales, sino además las académicas de modo que implícitamente manifiesta el vínculo que se establece entre educación y sociedad, entre proyecto pedagógico e histórico. En este sentido, el perfil académico profesional y el plan de estudios que de él se deriva son las instancias que dan "sentido y orientación al proyecto de formación profesional. Sintetiza el conjunto de determinaciones que la sociedad global impone a las instituciones educativas, a la vez que permite la recuperación del espacio de la autonomía de esta última". (23)

La definición de un perfil académico-profesional no es una tarea simple que se reduzca a la enumeración de las características que se consideran deseables y factibles para legitimar un título profesional o ejercer una determinada profesión ya que el perfil académico-profesional representa una instancia de definición de los esquemas que se presentan a nivel de un determinado proyecto histórico-pedagógico.

Al proponer la reivindicación del perfil académico-profesional se parte del supuesto de que el perfil profesional carece de una fundamentación filosófica, educativa y académica, realizándose por lo regular al margen de un proyecto pedagógico que lo genere y de un proyecto histórico que lo sustente. Mientras que con el perfil académico-profesional, se pretende trascender

(23) Pisani, Olga. Op. cit. p. 107.

las exigencias meramente conductuales de los perfiles profesionales tradicionales, ya que la tipificación de las habilidades y destrezas del ejercicio profesional, no deben subestimar lo concerniente a la información científica básica y a la formación general para el autodesarrollo del alumno.

Se considera al perfil académico-profesional como la serie de: disposiciones y orientaciones académicas institucionalizadas; de conocimientos, de prácticas y otros aspectos que se considera, tanto social como individualmente, que el sujeto puede construir y/o desarrollar para su desempeño profesional.

Esta concepción difiere de aquellas que lo consideran como aquel "a partir del cual se especifican en los planes de estudio los conocimientos, habilidades y aptitudes que el profesionalista "debe reunir" para el desempeño de sus funciones. Además debe determinar las características que puede reunir el alumno para incorporarse al estudio de la carrera" (24). Es decir, al utilizar el término perfil académico-profesional se pretende hacer explícita la vinculación entre la práctica y la formación profesional e integrar los conceptos de hombre y profesional, educación y "capacitación", de formación e información de acuerdo al proyecto histórico y pedagógico que se vaya construyendo con ayuda de una educación transformadora. En este sentido se ha de plantear la formación de un hombre eficiente y racional, así como la de un hombre crítico, de modo que se logre formar integral

(24) Catalayud, A. Op. cit. p. 17.

mente al sujeto de la educación de las instituciones de educación superior, de manera que no reciba únicamente una formación teórica que le permita explicarse y transformar la realidad, sino -- que además sea preparado profesionalmente para su integración -- práctica a la realidad, pero no desde un plano meramente eficientista sino crítico pues no se trata de formar un hombre totalmente racional, dogmático, que no participe ni social ni individualmente en su momento histórico, tampoco se trata de resaltar la -- capacidad crítica para convertirlo en una utopía, sino que se -- pretende fomentar una formación integral, entendiendo por ésta -- aquella que conforme al individuo y le permita desarrollarse en su contexto social.

La formulación de perfiles no es un problema metodológico o meramente técnico, sino que su determinación debe también -- estar fundamentada teóricamente en base a la realidad contextual donde se sitúa esta problemática.

Entendido de esta manera el perfil, puede explicarse porque se le considera como un punto de partida para la evaluación de un plan de estudios, pues el carácter cientificista-tecnocrático, predomina en la mayoría de los planes de estudio de las -- instituciones educativas de nivel superior, condicionando el tipo de formación que cada una de ellas imparten como respuesta a una de las principales funciones que cumplen en relación a las demandas sociales, la de formación de recursos humanos que deberán incorporarse al mercado laboral, lo cual condiciona no sólo un --

plan de estudios en particular sino todos los aspectos curricula res en que se ve envuelta, y en general todo el ámbito curricula- lar.

La propuesta en este trabajo radica en la forma de conce- bir teórica y metodológicamente al perfil, pues no se considera al perfil como un instrumento sino como un punto de partida de - evaluación que contempla los elementos del plan de estudios y su dinámica en relación a la problemática curricular en general, de modo, que se plantea la necesidad de reconceptualizar la noción de pérfil, de evaluación, de establecer una distinción entre cu- rriculo y plan de estudios. De ahí que la evaluación de un plan de estudios se inicie con el análisis de este elemento tanto en lo referente a su conceptualización como en cuanto a las metodo- logías que lo caracterizan de acuerdo a las distintas posturas - teóricas que se han dado sobre el mismo.

Así un primer avance en el análisis del perfil comienza por la forma en que es concebida como un enlistado de posibles rasgos característicos de laprofesión, por aquellos que elaboran los perfiles (comisiones de carrera, especialistas, etc.), por - la forma en que se vincula o desvincula del ámbito curricular, - la forma metodológica de elaboración de un perfil, por el tipo - de formación y práctica que se propicia, por la concepción implí- cita de hombre, sociedad y educación que se maneja al interior - del plan de estudios.

Se requiere profundizar en el estudio de los perfiles, de analizar sus contenidos, la manera como definen sus objetos de estudio, de examinar los procedimientos que emplean en sus caracterizaciones y la elaboración que hacen de ellas para llegar a una propuesta teórica-conceptual (25) que permita orientar su conformación y constitución metodológica de acuerdo a las condiciones específicas de cada institución educativa. Además es necesario considerar que el perfil profesional, al ser uno de los más utilizados en los planes de estudio de la educación superior representa un punto de partida para abordar una serie de problemas que rebazan al propio perfil o los aspectos meramente académicos de la institución.

4.3 La Formación y la Práctica Profesional, Elementos Constitutivos de los Perfiles.

En este apartado se considera a la Formación y la Práctica Profesional como elementos constitutivos del Perfil Profesional pues es a partir de ésta que se define el tipo de profesionalista que se pretende formar. De manera que la formación profesional, que constituye una de las principales funciones de las instituciones educativas de nivel superior, se encuentra determi-

(25) En este trabajo se plantea como propuesta teórica-conceptual el análisis de esa noción y su reconceptualización a partir del esclarecimiento de la problemática curricular -- de la que deriva la que éste presenta.

nada por el perfil pues a partir de él se establecen los objetivos educacionales; se seleccionan y organizan los contenidos curriculares o se realizan otro tipo de actividades en este campo.

También cabe destacar la importancia que ha adquirido la práctica profesional como "elemento estructurador del marco de referencia que fundamenta una propuesta curricular" (*), principalmente dentro de la teoría sóciopolítica de la educación.

Así en el perfil profesional se establece el tipo de actividades y de prácticas que debe ser capaz de realizar el futuro profesional. De ahí que el perfil profesional determine y oriente los procesos curriculares de diseño, elaboración y/o reestructuración de los planes de estudio.

4.3.1 El Concepto de Profesión.

En la determinación de los perfiles, principalmente los profesionales, se parte de las características de la profesión en cuestión, sin embargo, son muy pocas las veces en que se define dicho término, de ahí que en esta parte del capítulo se traten de exponer algunas de las formas más comunes con que se designa a la profesión.

Una profesión es definida por la fuente de empleo, ya que determina el conjunto de actividades que puede realizar el profesional que la ejerce. Así dentro de la organización de la divi

(*) Malvaez, M. y Pérez Blanquet C. "la práctica profesional como, categoría central para una propuesta de reestructuración del plan de estudios...", p. 177

sión social del trabajo, y por tanto, en los distintos grupos sociales, la profesión generalmente es considerada como "la ocupación habitual y continuada de un individuo en un ámbito laboral" o bien como "el empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y que ejerce públicamente" (26). También se le considera como "el oficio, la actividad profesional o el género de trabajo ejercido por el individuo, cualquiera que sea la rama de actividad económica de que forma parte" (27).

Hay otras que lo definen más ampliamente como "las operaciones concretas que exijan (...) de un saber, pero también de poder aplicar, de manera definida y precisa ese saber y el conocimiento que implica, a las tareas específicas de actividades laborales socialmente definidas" (28). Algunas más, definen a la profesión como "el grupo de empleos compuestos por tareas semejantes, estrechamente 'emparentados', que erige para ser ejercida; calificaciones, conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas similares" (29). Como estas hay más definiciones de profesión, sin embargo; la mayor parte de ellas, implícita y explícitamente, expresa determinadas características; la profesión implica el seguimiento de determinadas reglas y el cumplimiento de normas; debe comportar un fin u objetivo beneficioso para la

(26) Diccionario de las Ciencias de la Educación, Vol. 1 p. 1152

(27) Pellitori, "Formación Profesional", p. 33

(28) González Casanova, H. "La Educación Profesional", en Glazman e Ibarrola, *Op. cit.* p. 37

(29) Roa Contreras, *Op. cit.* p. 70.

sociedad; además debe constituir la base económica del individuo, el medio de obtener prestigio y el éxito. Finalmente hacen referencia a una formación específica que procure desarrollar habilidades profesionales (30) en el "profesionista", el cual generalmente se define como "el individuo que realiza los actos propios de su profesión". Así, por lo regular, la definición de profesional se basa en la forma como se caracteriza éste, en las funciones sociales que cumple, en los aspectos legislativos que delimitan su acción, en la práctica profesional que realiza y en las disciplinas académicas que inciden en su formación. Sin embargo no es posible limitar el término de profesión a estos aspectos, dejando de lado la evolución que ha tenido el término -- (desde la sociedad primitiva en la que se encontraban divididos el trabajo individual y el manual, hasta la sociedad contemporánea) estrechamente vinculado al desarrollo del aparato producti-

-
- (30) Entendiendo por habilidades profesionales el conjunto de tareas y actividades específicas de una profesión. Las habilidades y destrezas profesionales puede consistir en: a) Cumplir eficientemente un rol en una situación estructurada. b) Llevar a cabo cierto tipo de operaciones. c) Elaborar un determinado producto. Cada uno de éstos integra gran variedad de comportamientos procedentes de múltiples tipos de aprendizaje. El dominio de estas habilidades profesionales se pueden adquirir en tres momentos básicos: Recepción del modelo. Práctica o período de adiestramiento y la consolidación del dominio adquirido. (Cfr. Lafourcade, P. Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior", p. 85-86.

vo y de la división social del trabajo. En este sentido la profesión o el conjunto de las mismas son el "resultado de un proceso de diferenciación social y se distinguen por un conjunto de actividades que implican conocimientos técnicos o complejos, y en ciertos casos, de una forma científica, cultural o filosófica que permita desempeñar tareas debidamente integradas para asegurar la producción eficiente de bienes o servicios concretos de parte de quienes las practican (31).

Es necesario dejar de considerar a la profesión únicamente como un empleo u oficio o el conjunto de los mismos, independientemente de las condiciones histórico-sociales en las que surge y en las que se desarrolla. Así, aún cuando el estudio del campo profesional (32) permite determinar cual es el mercado real de una profesión, ésto supone el análisis del desarrollo de las fuerzas productivas y la forma en que ha evolucionado las distintas demandas del mercado de trabajo profesional. dado que la aparición de una práctica profesional específica responde a tales demandas.

No cabe duda que la creciente profesionalización o transformación de las actividades u ocupaciones profesionales es actualmente una de las preocupaciones del Estado por lograr un mayor desarrollo económico en ciertos sectores de la producción, -

(31) González Casanova, Op. cit. p. 44

(32) El campo profesional es "un concepto referido al espacio -- del ejercicio laboral de los egresados de una institución educativa, en un área disciplinaria específica".
Pasini Olga, Op. cit. p. 106.

de modo que la profesionalización viene a constituir, aparentemente un proceso de formalización de las actividades existentes pero que en realidad no es más que el resultado de la gran influencia que ha tenido la racionalidad técnica en el ámbito educativo, que suministra una "envoltura" institucional que lleva implícito un carácter de legitimización de las decisiones de ciertos grupos sociales.

4.3.2 La Definición de Formación Profesional.

Abordar el tema de los Perfiles implica hablar de formación y práctica profesional ya que los objetivos que las instituciones educativas tienen sobre la formación del profesional se encuentran contenidos en los planes de estudio y particularmente en el perfil profesional, a partir del cual se determina el tipo de hombre que se pretende formar de acuerdo a la práctica de la profesión y a la manera en que este proceso se realiza.

Esto no se encuentra desvinculado de las condiciones económicas del capitalismo mundial, que de acuerdo a su desarrollo requiere cada vez más del correspondiente grado de calificación de sus recursos humanos. Esto lo expresan organismos internacionales como la OIT (Organización Internacional del Trabajo) "ningún programa de desarrollo (refiriéndose al económico) estaría completo si descuidara la formación profesional y a su vez ver, la formación profesional no cumpliría su función si no se adoptara a los imperativos de desarrollo". (33)

(33) OIT "Formación Profesional y Desarrollo", p. 5

En el caso de México, esta tendencia se ha visto reflejada en la creciente demanda (más en lo cuantitativo que en lo - - cuantitativo) de la formación (considerada como capacitación) de los recursos humanos de manera que permita satisfacer las necesidades de los diferentes sectores productivos. Para ello se han implementado diversos programas educativos, en los que la educación es vista como un medio en que la población puede acceder a niveles cada vez más altos de vida. Así es frecuente encontrar argumentaciones que le atribuyen a la formación profesional -- una serie de virtudes inherentes, que se fundan en una caracterización tan general de las mismas que olvidan las características específicas y particulares bajo las cuales ésta se manifiesta. - Lo anterior se constituye en un obstáculo para visualizar su papel efectivo en términos reales.

En estas concepciones a la formación profesional se le - asigna mecánicamente una doble función, por un lado, se substra-- yan sus alcances sociales en el sentido promocional; y por el -- otro; se insiste en su positiva contribución al desarrollo econó-- mico.

La carencia fundamental que se observa en este tipo de - enfoques, consiste en la separación de la formación profesional de las condiciones reales en las que está inmersa, esto conduce a una conceptualización "vacía" de la formación profesional que obstaculiza su comprensión.

No puede hablarse de formación profesional abstractamente, debe ser ubicada en un contexto del cual forma parte. Este contexto no sólo se refleja de manera explícita sino también implícitamente en las concepciones que se han dado ha este término. Algunas lo reducen a un adiestramiento como la siguiente:

"Se entiende por formación profesional la instrucción de los operarios calificados" (34). Preferir el término "formación" por el de enseñanza implica que se busca preparar al individuo para la acción y no sólo hacerle adquirir una habilidad o destreza específica. Sin embargo se omite una formación teórica, sobre la que se sustente la actividad que realiza el sujeto como ser histórico-social.

Otras definiciones vinculan al término a lo educativo y lo social, como la que considera que la formación profesional es "descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para llevar una vida activa, productiva y satisfactoria, y conjuntamente con las diferentes formas de enseñanza, mejorar la capacidad de cada persona para comprender sola o colectivamente, todo lo que se refiere a las condiciones de trabajo y al medio social y para influir en ellos" (35).

Como estas existen otras definiciones sobre formación profesional que se han encontrado en los trabajos revisados, de los cuales la mayor parte manejan inadecuadamente y por separado

-
- (34) García Hoz Victor, Diccionario de Pedagogía Labo, Ed. Labor
A-F
(35) Ducci, M. Ana. "Temas sobre Formación Profesional", CEDAL,
p. 80.

dos conceptos distintos aunque inseparables en la realidad y que se encuentran implícitos en el término; éstos son: formación del individuo por la profesión y formación para la profesión (denominada en estos trabajos como formación para el trabajo). La carencia de rigor teórico con que se utilizan éstos, se debe a --- que, por un lado la profesión se considera generalmente como la ocupación o labor que debe realizar un individuo, y por el otro la formación profesional es un término que frecuentemente se confunde con los de; educación laboral, adiestramiento o capacitación en los cuales la formación se destina a trabajadores que desempeñan un puesto.

Así pues; para la OIT, la formación profesional (36) es toda forma de enseñanza sistemática, destinada a trabajadores, aprendices y adultos que tenga por fin prepararlos o readaptarlos para ejercer un empleo, sea o no por primera vez o para que se obtenga un ascenso profesional en cualquier rama de la actividad económica" (37).

Esta forma de considerar a la formación profesional ha tenido gran influencia en los países Latinoamericanos, como en el caso de México en el que la formación para el trabajo ha sido una preocupación constante por parte del Estado que en las últi-

(36) Este término fue institucionalizado por el Centro Interamericano de Investigación y documentación sobre la Formación Profesional (CINTERFOR), Agencia Internacional de la OIT para designar las actividades que se refieren a la formación de los trabajadores.

(37) OIT, Op. cit. p. 9

mas décadas, entre 1980-1985, se ha acrecentado de tal forma que constituye uno de los 5 objetivos prioritarios de la Política -- Educativa del Estado.

- "Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios".

- Entre los objetivos particulares de esta prioridad destacan:

"Impulsar las acciones sobre capacitación en y para el trabajo. Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diferentes niveles con los procesos productivos, de acuerdo a las características de cada región" (38).

De esta manera, orientar la formación para el trabajo -- conforme a las exigencias sociales no sólo depende de las necesidades pedagógicas de ese momento, sino que en gran medida es resultado de una elección política que orientará la formación para beneficio de uno u otro de los sectores de trabajo.

Así los requisitos de la formación para el trabajo son -- completamente diferentes, no sólo conforme el tipo de necesidades sociales que se identifiquen como prioritarias sino de acuerdo al tipo de división técnica del trabajo y a las tendencias socioeducativas que dominan el ámbito pedagógico. Ante esta situación, es necesario considerar que la formación profesional exige

(38) Plan Global de Desarrollo 1980-1982 S.P.P.

la completa formación del individuo, por ello no debe confundirse el término de formación profesional con el de simple adiestramiento, ya que ésta es una concepción que no sólo refleja una serie de determinantes económicas, políticas, ideológicas, culturales, etc., sino que es una parte de los diversos aspectos sociales con los que se encuentra estrechamente vinculados. Esta es pues una formación que tiende a una educación completa, que se formula como una acción formativa que permita al individuo desarrollarse en cuanto le permitan sus posibilidades.

Actualmente la integración general y la profesional especializada, es un tema muy discutido en el campo de la educación, ya que se trata de articular las dos dimensiones que configuran el marco de desarrollo del individuo; la sociedad - el trabajo y la educación - capacitación. Para eliminar esta dicotomía se -- han dado diferentes propuestas, algunas plantean el concepto de formación específica como complemento de formación general, entendiendo por la primera, la realización concreta del proyecto personal de la vida y por la segunda; el conjunto de elementos particulares, conocimientos, capacidades, destrezas, etc. que tienden a orientar la actividad del futuro profesionista, y estos componentes solo pueden articularse en la práctica con base a una formación general que les da sentido.

Otras más consideran que ni la formación general o-académica debe ser totalmente separada de una formación específica, - ni esta debe constituir sólo un complemento que limite su capaci

dad de fortalecer la formación general, sino que debe hacer -- una integración de la formación general y la profesional, la -- cual representa un proceso didáctico y curricular que viene a in -- sidir sobre el plan de educación, el que a su vez, propicia una determinada formación institucionalizada.

A pesar de las diversas connotaciones que adquiere la -- formación profesional, no puede desvincularse de una formación -- social cuyo análisis se ubica al interior del cuerpo teórico don -- de se inserta y explica tal categoría (*)

4.3.3 Definición de Práctica Profesional.

El término de práctica profesional en los trabajos en -- que se maneja generalmente implica dos cosas distintas:

En algunos de ellos la práctica profesional viene hacer la actuación operativa sobre la "realidad" como para Medel Bello, quien la entiende como "el ejercicio práctico de una tarea específica que consisten en ejecutar ciertas acciones con determinado fin, las cuales pueden ser mentales, psicomotrices y afecti-- vas (39)". En estas definiciones la práctica profesional no es más que la aplicación de los conocimientos teóricos aprendidos -- en la escuela. Mientras que en otros: la práctica profesional

(*) Cfr. Malvaez M. y Pérez Blarquet C. Op. cit. p. 182

(39) Medel Bello, C.J. "Actividad Profesional del Pedagogo", p. 49.

se sustenta en la concepción de praxis, (40) en la que la idea de "transformación de la realidad" está presente dentro del desarrollo histórico-social.

Así la práctica profesional se puede manifestar en el -- contexto social de diferentes maneras, pero principalmente; o como reproductora del sistema social vigente, o bien como transformadora de dicha estructura, cuestionandola en base al análisis -- histórico de dicha práctica profesional, del mercado laboral a -- partir del cual se define regularmente la práctica, dentro del -- currículum.

De este modo, definir a la práctica profesional es una -- tarea difícil por cuanto no hay una univocidad de criterios para -- ello, así como tampoco existe un sólo tipo de práctica de las -- profesiones, pues responde al desarrollo histórico de las condi-- ciones sociales y de la división social del trabajo y la estruc-- tura del mercado ocupacional.

Algunas de las instituciones educativas como la UNAM y -- la UAM han planteado diferentes tipos de práctica profesional, -- principalmente esta última, bajo el enfoque modular plantea tres -- tipos:

- Práctica decadente; es aquella que se hace obsoleta da

(40) Sobre todo, la Marxista, que la considera como "la concatenación de todas las acciones del hombre por las que, al tiempo que éste es productor de la historia, se define como sujeto de esa misma historia" (Cfr. Diccionario de las Ciencias de la Educación, I-Z, p. 1140.

do el desarrollo de las fuerzas productivas en un momento determinado, tal es el caso de algunas profesiones liberales que tienen que desaparecer al ser absorbidas por las instituciones en el proceso de profesionalización.

- Práctica dominante: es aquella que en un momento particular es la más generalizada, la que tiene mayor fuerza y espacio social, es la que "absorbe la mayor cantidad de recursos materiales y humanos(...), proyecta su influencia sobre las demás prácticas... (y) .. su imagen se recoge en la mayoría de los currícula" (41). Este tipo de práctica, para Ibarrola (42) ha sido determinada por el contexto socioeconómico del país y que tiene que ver poco con las necesidades de las mayorías. Ya que las profesionales universitarias tienden a "socializarse" en la "cultura" dominante y su práctica profesional se caracteriza por la simple aplicación de tecnologías extranjeras.

- Y práctica emergente; es aquella que en cierto momento va ganando espacio. Para Ibarrola este tipo de práctica debe ser enfatizado en la elaboración de planes de estudios a que está orientada a satisfacer las necesidades mayoritarias del país. Sin embargo Berruero y Follari consideran que debe tenerse cuidado con la "mistificación" que se hace de la misma, pues no necesariamente las prácticas nuevas tienen un sentido social mayor que las anteriores. Así es que "si nos interesa que las profe--

(41): Guevara, G. "Diseño Curricular", p. 27

(42): Ibarrola, M.: de... "Fundamentos sociales" p. 40.

siones resuelvan las necesidades de las clases populares (...) - debemos usar cuidadosamente estos instrumentos, sin que operen - como una especie de categorías fijas en las cuales siempre deba entrar la realidad". (43).

En este sentido, la idea de práctica profesional permite comprender las características histórico-sociales de las distintas formas en que se ejerce una profesión, ésto es, un conjunto - de prácticas determinadas socialmente, así analizar una práctica profesional implica estudiar una serie de determinaciones sociales y económicas que afectan el ejercicio de una profesión. El estudio de éstas permite comprender que existen factores económi- cos y gremiales (44) que determinan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida o que explican la resistencia al mismo, de modo que la definición de empleo influye en la profesión, es decir, la fuente de empleo es la que define una profesión, al determinar el conjunto de actividades que puede -- realizar.

El estudio de un campo profesional supone el análisis de las fuerzas productivas que implica una historización de la mane- ra como han evolucionado las distintas demandas del mercado de -

(43) Berruezo y Follari, Op. cit. p. 30

(44) La modificación de una práctica profesional y de un plan - de estudios se ve dificultada debido a que los gremios pro- fesionales (asociaciones, colegios, etc.) definen y postu- lan como práctica profesional por excelencia aquella prác- tica específica en torno a la cual se vinculan y que es la más generalizada en un momento dado. (Cfr. Díaz Barriga An- gel, "Alcances y Limitaciones...", p. 9

trabajo profesional.

La transformación de una práctica profesional implica un choque entre la nueva fuerza de trabajo y la que prevalece actualmente, la práctica profesional constituye la base de algunas propuestas principalmente se hace referencia a la de Follari y Berruezo, para fundamentar los planes de estudio en contraposición a la práctica común de estructurar o reformular los planes de estudio a partir del perfil profesional.

4.4 Análisis Concluyente.

El tema de los perfiles profesionales recientemente ha cobrado gran importancia en todos los ámbitos educativos ya que se considera como una de las estrategias que pueden ser utilizadas para promover la unidad en las acciones institucionales, teniendo éstos por objeto destacar las características académico-sociales más importantes de los alumnos sometidos al proceso de formación profesional, así como también se utiliza para determinar las políticas de formación y actualización del personal académico, entre otras cosas que están determinando no sólo los planes de estudio sino también los currícula de las instituciones educativas. Esto tiene su explicación a partir de los clásicos enfoques tecnocráticos en los que la articulación entre las instituciones de educación superior y las condiciones o requerimientos del aparato productivo se logra mediante la elaboración de perfiles profesionales para los diversos tipos de profesiones -- que son requeridas actualmente. Sin embargo la elaboración de --

los mismos, es vista como un quehacer eminentemente técnico, instrumental omitiendo la posibilidad de considerar a los países latinoamericanos, y del político e ideológico, propio del país y de la institución educativa a que pertenece el perfil. En este sentido se deben considerar las tendencias curriculares tanto a nivel nacional como internacional; las características propias del país en cuestión, las fluctuaciones del mercado de trabajo, las necesidades sociales actuales y futuras, las condiciones deseables-factibles y el desarrollo histórico de la profesión y de la educación, las características de los sectores sociales, etc.

En el caso de México, el Estado ha implementado diversos modelos cuyo objetivo central se ha constituido en poner en práctica todo un conjunto de medidas políticas, ideológicas, económicas y administrativas que tienen a asegurar que la educación superior cumpla las funciones tanto explícitas como implícitas - que la lógica del desarrollo determina, dentro de las primeras; que en el caso de la UNAM, se especifican en su Ley Orgánica - en el artículo 10. En el cual se privilegia la primera de ellas;

- Impartir la de educación superior para formar profesionistas, investigadores, técnicos, profesores universitarios útiles a la sociedad.

- Organizar y realizar investigaciones principales acerca de las condiciones y necesidades nacionales.

- Extender con la mayor amplitud posible los beneficios

de la cultura.

Respecto a las funciones implícitas la educación funge: primero como mecanismo de reproducción y distribución social de la fuerza de trabajo; como instrumento de dominación o de alianza de clases; como dispositivo ideológico que "racionaliza" la realidad para buscar la aceptación de un determinado orden social, y como instancia formadora o modeladora de la personalidad. (45)

A partir de ello, el Estado tiene la finalidad de "modernizar" el sistema educativo superior, no para adecuarlo a las necesidades sociales sino sobre todo a los "requerimientos de crecimiento del sector moderno de la economía. En estos momentos el proceso de modernización adopta las propuestas derivadas de la pedagogía Estadounidense, cuyos fundamentos epistemológicos se derivan del funcionalismo y del pragmatismo, característicos de una sociedad centrada en la eficiencia.

Sobre este marco, los perfiles se elaboran en base a la concepción de hombre y de educación sustentadas por la sociedad y específicamente por la teoría curricular dominante. Es por ello que se considera necesario abordar la problemática curricular en que se encuentra envuelta la teorización y elaboración de los perfiles a partir de la interpretación teórica del fenómeno educativo, partiendo del supuesto de que la educación no es un

(45) Labarca G. "Economía Política de la educación", p. 18

proceso que se realiza al margen de la realidad concreta ya que es un fenómeno histórico-social e ideológico que surge y adquiere determinadas características en su realidad social, siendo administrada por las diferentes instituciones que configuran a la sociedad.

Como tal la educación está en relación a los demás elementos de la realidad, por los cuales se ve condicionada, a la vez que esta misma los determina de acuerdo a los distintos momentos en que se encuentra y conforme a ciertos ámbitos socioculturales, económicos, políticos, geográficos, etc.

La educación recibe y expresa los avances que se operan en una determinada realidad social y es susceptible a los márgenes de transformación que se operan en el orden histórico-social. Pero la educación también incide sobre este orden, de acuerdo a su relativo grado de autonomía, ya que puede desarrollar fuerzas de resistencia y de orientación respecto a la sociedad. Cabe aclarar que no se considera que la educación por sí sola puede transformar una sociedad, sino que en un verdadero cambio social se requiere de su apoyo. La explicación del significado social e histórico de la educación permite percibir lo concerniente a su connotación ideológica ya que la educación no es un fenómeno ahistórico y neutral frente a la dinámica que adquieren los intereses de grupo sociales, pues aunque se declare una determinada autonomía, existe un compromiso con ciertos sectores sociales, de modo que toma una postura, sea política, ideológica, teórica.

o cualquier otra siempre y cuando sea congruente con los intereses de dicho sector.

Lo ideológico conlleva un conjunto de aspiraciones, deseos, necesidades, que se desplazan hacia la educación, para mitigar y proyectar en los fines pedagógicos determinados intereses, de manera que las aspiraciones histórico-ideológicas buscan en la educación el vehículo para facilitar sus logros. Y en los perfiles, el medio para lograrlo ya que si la educación tiene como finalidad formar recursos humanos el perfil profesional en el que se sustentan los planes de estudio, se basará en los requerimientos del mercado ocupacional.

Esta concepción de educación que subyace en los perfiles muestra una gran confusión con lo que es la capacitación, lo cual no es un problema únicamente teórico sino que es la respuesta del "sistema" educativo a las demandas del aparato productivo. Tampoco la formulación de los perfiles no es un problema metodológico o técnico sino que también es político e ideológico, de ahí que éstos deben ser "leídos" desde marcos teóricos específicos, de modo que su determinación sea fundamentada teóricamente en base a la realidad contextual donde se sitúa esta problemática. Es decir, el perfil profesional no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere ni de un proyecto histórico que lo determine o carecer de una fundamentación filosófica y epistemológica que lo sustente.

Ante el problema que representa estructurar los planes - de estudio, a partir de los perfiles profesionales — lo cual no es ajeno a la problemática curricular de la que forma parte, y a la situación social y educativa del país — , se han generado algunas propuestas que parten del estudio de la "práctica profesional"; de las cuales unas se basan en el análisis de la práctica utilitaria de la profesión, ajenas a las condiciones históricas de la misma. Este tipo de trabajos son producto de la racionalidad técnica que ha determinado rápidamente el campo educativo, - particularmente a la planeación curricular que actualmente tiene la tendencia de partir del supuesto de que las condiciones -- "reales" y específicas en las cuales se ejercerá la profesión, - constituyen el parámetro central para definir y evaluar la totalidad del plan y cada uno de sus elementos (perfil profesional, los contenidos curriculares, etc.)

Otra de las propuestas basadas en la práctica profesional como la de la UAM Xochimilco entre otras, se basan en la definición de las prácticas sociales de una profesión (decadente, dominante emergente), vinculadas a una sociedad determinada y bajo - ciertas condiciones históricas.

Aún cuando estos planteamientos constituyen un avance en el acercamiento a la problemática curricular, es necesario considerar que cualquier diseño de perfil profesional requiere, en ausencia de marcos teóricos en que fundamentarse, de la explicitación y delineación de la problemática curricular, que le sirve

de marco de referencia.

Los perfiles profesionales se constituyen en procesos de pendientes del desarrollo económico y social de un país. De ahí que éstos deban ser definidos a partir del análisis del tipo de desarrollo del país, de los proyectos nacionales e internacionales tanto políticos, sociales como pedagógicos; de las formas -- que han adoptado las relaciones de producción; de las políticas educativas que se han dado en torno al sistema educativo en general y al nivel superior en un cierto momento histórico; considerando los objetivos de la institución educativa tanto al interior del sistema nacional de formación profesional como a la totalidad del sistema educativo; también deben considerarse los -- avances en las disciplinas pedagógicas, de la ciencia y la tecnología. El análisis de estos y otros elementos permite determinar el vínculo que se establece entre educación y sociedad que -- está determinando el ámbito curricular y particularmente a los planes de estudio en los que se ubican los perfiles. A partir -- de ese análisis se explica el porqué la mayor parte de los perfiles están referidos directamente a lo ocupacional, de modo que -- los objetivos de los planes de estudio y la educación en general están supeditados a satisfacer la demanda de recursos humanos -- que el mercado de trabajo requiere. Este tipo de perfiles tiene un carácter eminentemente programático o instrumental (careciendo de elementos humanísticos-sociales o particulares de los sujetos) que constituye el "deber ser" o perfil ideal, que es determinado por el "sistema social (especialmente por el mercado ocu

pacional y la estructura social) a través de todas sus instituciones.

Sin embargo prefigurar al "profesionista ideal" en el perfil, implica reducir la serie de condicionantes histórico-sociales a los parámetros que este fija, de manera que el sujeto queda 'atrapado' dentro de ese "deber ser", ya que tiene que "saber y hacer" tal como "debe ser y en el orden adecuado" por lo cual no puede cuestionar o salirse de esos límites. En este sentido, el perfil real sólo constituye la forma operativa en que se realiza el perfil ideal, siendo su función la de determinar el grado y el tipo de "ofrecimiento que hace la institución a sus alumnos y futuros profesionistas. Pero en realidad, en el perfil se pone demanifiesto la forma en que la institución educativa responde a las exigencias del mercado laboral y de la sociedad, pues en el perfil ideal no se pueden contemplar todas las formas sociales de las prácticas de una profesión, sin omitir sus condicionantes histórico-políticas y sociales. Este tipo de perfil no es más que eso "un ideal", un modelo que carece de una fundamentación teórica acerca de su existencia y de sus funciones, de las características que adquiere. En este sentido se hace necesario plantear la necesidad de contraponer a la idea de "perfil ideal" el "perfil teórico", que constituye la interpretación "del perfil real", su fundamentación histórica-filosófica, sociopedagógica, política-ideológica y epistemológica. Es decir este perfil ha de constituir el marco teórico conceptual que per

mite comprender y explicar la situación real del profesionista, de su formación y su práctica profesional, del desarrollo y características que adquiere una determinada profesión.

Así, abordar el problema de la teorización y aplicación que se hace de los perfiles implica trabajar, desde este marco teórico, una serie de cuestiones que surgen al respecto; la desubicación que se hace de los perfiles respecto a la problemática curricular de la que en verdad forman parte; la forma tan tajantemente, estereotipada y específica con que se elaboran (en términos de conductas observables y medibles); la manera en como se incorporan aspectos de la personalidad que no pueden caracterizar a todos los individuos de una profesión, y que sin embargo conforman ese "deber ser"; sobre las formas de evaluación de los perfiles y quienes la realizan; sobre la vigencia de los mismos; etc.

Es pues, necesario trabajar sobre esa problemática, dándole una nueva orientación, de modo que el perfil profesional y las prácticas profesionales que se han determinado como dominantes, mediante la oferta del empleo profesional y técnico, no continúen basándose en una fragmentación y especialización artificiales que corresponden más a las necesidades de sectores dominantes que a los procesos colectivos y a los hechos sociales, ya que ésta seudo especulación y fragmentación incapacitan al profesionista para la utilización creativa del conocimiento y lo orientan ideológicamente al servicio acrítico en el desempeño de

su profesión.

De este modo, reorientar un perfil implica plantear la formación del profesionista hacia los problemas sociales, rompiendo con la concepción tradicional que separa el desarrollo de la disciplina de su determinación social, y que privilegia el perfil ocupacional. La definición de perfil no es algo que pueda hacerse con base exclusiva en los requerimientos de las disciplinas o del mercado ocupacional, sin correr el riesgo de que la formación de profesionistas, cuya relevancia en el contexto de los problemas sociales y económicos, sea nula pues el problema de la formación profesional es la verdadera expresión del problema social más grave de hoy en día, en el fondo, se reduce al problema histórico de las clases sociales el de sus diferencias, -- que se manifiestan con una clara separación entre el trabajo intelectual y el práctico.

Es por ello que se requiere comprender las posibles alternativas en la formación de profesionales como un problema de luchas y contradicciones.

No es posible plantear los problemas educativos independientemente de las fuerzas sociales que la determinan, pues es la interacción de grupos sociales antagónicos lo que determina el crecimiento y las principales características de la educación superior en México.

No puede llamarse profesional a un tipo de enseñanza que

no se encuentra en estrecha relación con la profesión para la que prepara, sino que la formación profesional es aquella que no termina con los estudios de licenciatura o afines, sino que está en constante y continuo proceso de transformación dentro de la práctica profesional y laboral. Esta concepción, contrariamente a lo que es la función, que legítimamente ha sido asignada a las instituciones de educación superior, implica redefinir la formación profesional en base al análisis sobre el "para qué" y el "cómo" de la formación académica y social. Aunque cabe aclarar que el "cómo" no es un problema de contenidos educativos, como regularmente se deja ver, sino que involucra decisiones respecto a la organización de las experiencias educarivas y el "por qué" no sólo abarca el campo de necesidades académicas, sino las económicas-sociales y culturales sobre las que actuará el profesionalista. Es por ello que se requiere; hacer explícitas las necesidades que ha de satisfacer la institución con una formación y práctica profesionales específicas, determinando el tipo de problema que pretende resolver en el campo laboral; de prestación de servicios, de productividad u otros, en la sociedad; y además la forma en que ésto se articula con las perspectivas y condiciones que la propia institución tiene en relación a la práctica profesional de los egresados. Esto se hace ya que no sólo se trata de formar profesionistas, sino también la de fomentar la construcción teórica.

Se hace pues necesario revisar la relación entre el perfil del profesional y las prácticas profesionales existentes, ya

que por un lado, éstas al cambiar constantemente" requieren de formar profesionistas con una fuerte capacidad teórica y de traslación a diferentes prácticas; y no formar profesionistas "atados" a las prácticas actuales de una profesión o a las prospectivas. De esta manera la contradicción relativa entre el currículo para el adiestramiento y para la educación debe resolverse en favor de este último polo". (46)

Es pues preciso ver en la actividad práctica una función esencialmente educariva y una finalidad profesional, coincidente con una íntima necesidad del desarrollo profesional. De ahí que se requiera una formación básica en el estudiante, sustentada teóricamente para que éste cuente con elementos de juicio para comprender y explicar la realidad, se necesita además concretizar esa formación en la práctica, por lo que no hay que dejar de lado el conocimiento y manejo técnico-instrumental y metodológico para afrontar los problemas reales. Aunque no hay que olvidar, que sólo en el ámbito de lo teórico la técnica se integra y adquiere sentido.

Así pues la problemática implícita en los perfiles sólo puede ser abordada mediante la definición de una base teórico-conceptual que sirva de soporte para su interpretación y explicación dentro del ámbito curricular, educativo y social.

Bajo este marco, los perfiles profesionales han llegado

(46) Follari, A. "El Currículum como Práctica Social", p. 56.

a constituir los elementos rectores de los planes educativos -- pues se han llegado a utilizar principalmente de dos maneras; como fuente de información para adecuar los planes y programas de estudios y/o como un instrumento para evaluar dichos planes y -- programas. (47)

Siendo la primera de éstas, la más utilizada, en el ámbito educativo, mientras que la segunda está cobrando fuerza (48).

Esta situación no es propia del país ya que la preocupación por los perfiles profesionales ha sido motivo de discusión - en eventos de corte internacional, como el Seminario Multinacional sobre Currículum (49), en el cual se planteó como una de las conclusiones a que se llegó que "el perfil profesional es uno de los elementos más importantes que deben considerarse durante la

-
- (47) Tal es el caso del proyecto realizado por Fernando García, en el cual el perfil es utilizado como parámetro de comparación y marco de referencia que pretende responder a éstas -- preguntas: ¿Existe relación entre las tareas y actividades -- profesionales que realizan los universitarios en su ejercicio profesional, y la capacitación que se ofrece a través de los planes y programas correspondientes? ¿En qué medida y -- con qué características se da esa relación?. etc. Según el -- autor, mediante la información proporcionada por este procedimiento, se estaría en posibilidad de elaborar un diagnóstico que, para que no fuese parcial propone la utilización de -- la taxonomía de objetivos educativos ya que considera que -- mediante este parámetro sería factible clasificar los conocimientos que se imparten. García Fernando, "Anteproyecto..." p.4.
- (48) Informe Final del Seminario Multinacional; "Balance de las acciones del Proyecto Multinacional Currículum 1974-1981 y Recomendaciones para su desarrollo en el bienio 1982-1983, p. 19-21.
- (49) Loc. cit.

elaboración de planes y programas de estudio". (50)

Esta postura ante el perfil, es la más comunmente tomada por las instituciones educativas en el momento de diseño y/o reestructuración de sus planes de estudio, por lo cual en este trabajo se considera como el punto de partida para la evaluación de los mismos, pues es en el perfil que se realiza y caracteriza de manera implícita, el tipo de vínculo que se establece entre la sociedad y la institución educativa y cómo ésta responde a sus necesidades, intereses y políticas. También a través de este tipo de perfil se rescatan las determinantes sociales que condicionan el carácter que adquiere la educación y el tipo de hombre que se debe formar. Ante esta situación la postura que se tiene en este trabajo respecto al perfil profesional no implica que se rechace como elemento para la elaboración de planes de estudio, sino que no debe considerarse como el único o el más importante, pues quedan omitidos, como sucede regularmente, otros aspectos que forman parte de la realidad de los currícula, y que deberían tomarse en cuenta, - en las propuestas curriculares para la elaboración de los mismos, en los que generalmente se observa la ausencia de marcos teóricos en los que se destaque la importancia de la realidad curricular propia de la institución y en la cual se encuentran inmersas estas prácticas, que difícilmente se articulan a ella, de modo que tales marcos teóricos permitan la fundamentación epistemológica,

(50) De ahí, que sea el objeto de esta investigación considerando a esta forma de concebir y utilizar el perfil profesional como punto de partida para la evaluación de un plan de estudios.

pedagógica, psicológica, sociológica, política e ideológica en la elaboración, reestructuración y evaluación de los planes de estudio.

En este sentido la evaluación de un plan de estudios a partir de su perfil profesional pretende consituir un punto de partida para poder conocer, explicar, y tratar de dar alternativas a la problemática curricular.

5. CONSIDERACIONES FINALES.

En este trabajo de tesis el perfil profesional se ha considerado como punto de partida para la evaluación de los planes de estudio ya que éste ha constituido en la actualidad un instrumento utilizado por la mayor parte de las instituciones educativas de nivel superior para: elaborar o reestructurar sus planes de estudio; promover la unidad de las acciones institucionales y especificar las políticas de formación de los profesionistas, entre otras de sus funciones que están determinando el ámbito curricular a la vez que la problemática teórico-metodológica de éste incide sobre -os perfiles profesionales. De tal forma que en éstos se definen de manera implícita la concepción y el tipo de hombre que se ha de formar de acuerdo a los requerimientos del mercado ocupacional; el tipo de vínculo que se establece entre educación y sociedad; la forma en que cumplen sus funciones las instituciones educativas. También en los perfiles profesionales subyace la concepción psicologista del aprendizaje y pedagógica de la enseñanza, la apreciación filosófica y antropológica del sujeto y la posición política e ideológica que determina el currículum.

En cada caso particular las concepciones y posiciones -- que se tienen respecto a los perfiles profesionales difieren de acuerdo a las distintas corrientes teóricas curriculares bajo -- las cuales se elaboran, de manera que es común encontrar en la -- mayor parte de los planes de estudio de las instituciones educa-

tivas que no tienen definido con claridad a qué perfil profesional responden, habiendo tantas definiciones de los mismos como objetos de estudio existan, de ahí que se le considere como una noción que requiere ser esclarecida en el campo curricular de cuya problemática ésta forma parte, pues al igual que los planes de estudio, la evaluación, los perfiles y aún el propio currículum carecen de una claridad teórico-conceptual que trae consigo repercusiones metodológicas principalmente en cuanto a su implementación. Aunque cabe aclarar que en el caso de estos elementos, particularmente, la formulación de los perfiles profesionales a partir de los que se elaboran, reestructuran o evalúan los planes de estudio, no es un problema exclusivamente técnico, como se ha pretendido por parte de las posturas técnico-instrumentalistas, sino que es necesario concebir teórica y metodológicamente al perfil, considerándolo como un punto de partida para la evaluación de los planes de estudio, de tal forma que a través de ese análisis realizado se de cuenta de las funciones que cumple, como instrumentos estructuradores o reestructuradores de dichos planes o como la respuesta a problemas, que muchas de las veces, rebasan al propio perfil.

De ahí la necesidad de evaluar los planes de estudio a partir de su propio perfil profesional, analizando el carácter de noción que se le ha asignado, el tipo de formación y práctica profesional que propicia, la concepción implícita de hombre, de sociedad y educación. Es decir, se requiere profundizar en el estudio de los perfiles, de analizar sus contenidos, la manera -

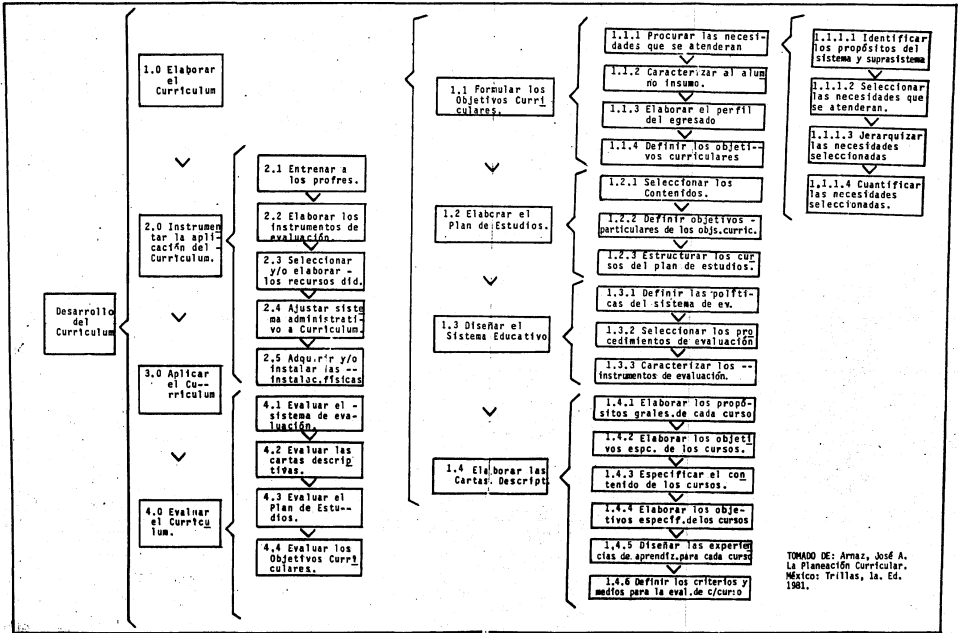
como se definen sus objetivos y la forma en que responden a los - proyectos políticos y educativos, examinando los procedimientos que emplean en su caracterización y la elaboración que hacen de los mismos para así poder conformar una propuesta teórico-conceptual específica que permita orientar su constitución metodológica de acuerdo a las condiciones particulares de cada institución educativa.

A N E X O S

218
ANEXO 1

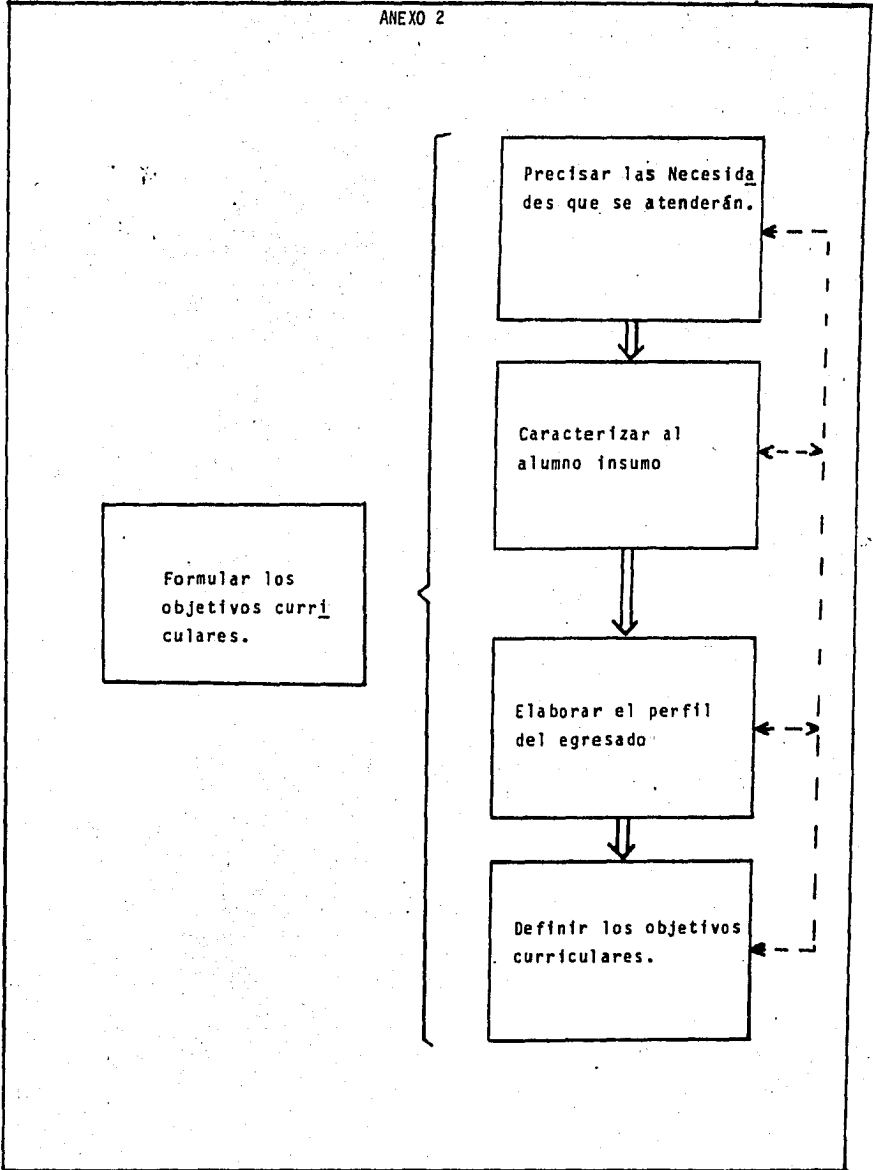
PROFESIOGRAMA												
GRUPO	ASPECTO A CONSIDERAR	PUNTOS			GRUPO	ASPECTO A CONSIDERAR	PUNTOS					
		1	2	3			4	5	1	2	3	4
	VISUALES Rapidez Amplitud Descripción de detalles Percepción de distancia Percepción de velocidad TACTILES Sensibilidad					Inteligencia general Originalidad inventiva Madurez de Juicios Madurez Aptitud verbal Aptitud numérica Aptitud espacial						
	Agilidad Mental (rapidez) Destreza manual (precisión) Rapidez de movimientos					RASGOS GENERALES Rapidez en la decisión Flexibilidad Serenidad en situaciones dif. Sentido de la responsabilidad Autoridad personal Sentido pedagógico						
	Visomanual Tactomanual Bimanual					ACTITUD SOCIAL Gusto por la comp.de los rem. Gusto por trabajar aislado Tacto y habilidad social						
	ESFUERZO FISICO Momentáneo Continuo Rápido Lento RESISTENCIA A la fatiga A la monotonía ADAPTACION A SITUACION Invariable Cambiante Rítmica ATENCION Concentrada Distribuida					INTERESES Por trabajar con personas Por trab.con cosas y máquinas Por trab.con ideas abstractas REFERENCIAS Por mando y decisión propia Por seguridad y rutina Por aventura,excitación,camb.						
OBSERVACIONES												
	FECHA	FIRMA		MECAN. VERIF. APROB.			HOJA 9					
MECAN.							TECNICOS ESPECIALISTAS ASOCIADOS, S.A. SERVICIO DE PSICOLOGIA INDUSTRIAL			TOTAL DE HOJAS 11		
VERIF.												

Profesiograma de la tarea de Ensamble de Relés. (Tomado de Enciclopedia Técnica de la Educación. Varios. Santillana, Madrid, 1975.



Tomado de: Aranz, José A. La Planeación Curricular. México: Trillas, 1a. Ed. 1981.

ANEXO 2



ANEXOS 3 y 4

I. La Hipótesis de la cual se parte:

- 1) ¿Cómo pueden caracterizarse, provisionalmente, las necesidades para las que podría ser satisfactor (entre otros) el egresado cuyo perfil se está elaborando?
- 2) ¿Cuáles podrían ser, provisional y genéricamente definidos, los conocimientos y habilidades del egresado?
- 3) ¿En qué nivel educativo se supone que puede situarse el proceso enseñanza-aprendizaje el cual resulte específicamente el egresado?

II. El marco normativo y de planeación:

- 4) ¿Qué es la educación y cuáles han de ser sus funciones y -- principios pedagógicos fundamentales, de acuerdo a la política y filosofía educativas contenidas en la Constitución y en la Ley Federal de Educación?
- 5) ¿Cuáles son los fines de la institución (en la que se elabora el perfil) de acuerdo a su Ley Orgánica y Estatuto General, o cuerpos normativos equivalentes?
- 6) ¿Cuál es la interpretación concreta, particular, que de la política y filosofía educativas, contenidas en la Constitución y en la Ley Federal de Educación, hace la institución de acuerdo a su Ley Orgánica (o equivalente) y sus demás -- reglamentos internos?
- 7) ¿Cuáles son los objetivos más generales del Plan Nacional de Desarrollo?

- 8) ¿Cuáles son los objetivos del sistema educativo nacional, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo?
- 9) ¿Cuáles son las metas señaladas para el sistema educativo nacional, que impliquen y/o repercutan en la institución?
- 10) ¿Cuáles son los objetivos, políticas, directrices y metas del Plan Nacional de Educación Superior que se relacionan con el perfil del egresado que se elabora?
- 11) ¿Cuáles son los objetivos y metas del Plan Regional de -- Educación Superior que se relacionan con el perfil del -- egresado?
- 12) ¿Cuáles son los objetivos y metas del Plan Estatal Indicativo de Educación Superior que se relacionan con el perfil del egresado?
- 13) ¿Cuáles son los objetivos y metas del Plan de Desarrollo Institucional que se relacionan con el perfil del egresado?

III. La Precisión de las necesidades:

- 14) ¿En qué sector y rama de la actividad social existen las necesidades para las que el egresado podría ser satisfactor?
- 15) ¿En qué consisten dichas necesidades y bajo qué formas -- concretas se manifiestan, esto es, cuáles son sus sínto-- mas?
- 16) ¿Qué evidencias se tienen sobre la existencia de esas necesidades y sus formas de manifestarse?

- 17) ¿Cuáles son los modelos de país y de educación superior en función de los cuales se juzga como necesidad una característica o situación existente?
- 18) ¿La atención a esas necesidades, por parte de la institución en la que se elabora el perfil, estaría de acuerdo a las prioridades establecidas en su Plan de Desarrollo Institucional?
- 19) ¿Es posible determinar la magnitud de las necesidades y, -- por tanto, la de su posible satisfacción?
- 20) ¿Cuáles serían, de no ser atendidas, las repercusiones sociales de esas necesidades, tanto en el presente como en el futuro previsible?
- 21) ¿Cuál sería el beneficio social que se obtendría al dar satisfacción a esas necesidades?
- Supuesto específico: las necesidades no existen al elaborar el perfil.
- 22) ¿En qué sector y rama de la actividad social, se prevé el surgimiento de las necesidades de las que sería satisfactor el egresado?
- 23) ¿En qué consistirían dichas necesidades y bajo qué formas -- concretas se manifestarían (síntomas)?
- 24) ¿Con qué evidencias y proyecciones se cuenta para prever dichas necesidades?
- 25) ¿Cuáles son los modelos de país y de educación superior en función de los cuales se juzga como necesidad una característica o situación social prevista?

- 26) ¿La atención a esas necesidades, por parte de la institución en la que se elabora el perfil, estaría de acuerdo a las prioridades establecidas al presente en su Plan de Desarrollo Institucional?
- 27) ¿Es posible determinar la magnitud de las necesidades previstas y, por lo tanto, la de su posible satisfacción?
- 28) ¿Cuáles serían, de no ser atendidas, las repercusiones sociales de esas necesidades que se prevén?
- 29) ¿Cuál sería el beneficio social que se obtendría al dar satisfacción a las necesidades previstas?

IV. Las capacidades del egresado:

- 30) ¿En qué sector, rama de actividad y tipo de organización humana se puede situar el ámbito ocupacional previsible del egresado, de acuerdo a las necesidades que se busca atender?
- 31) ¿Cuáles son las funciones principales que deberá ser capaz de desempeñar el egresado en su ámbito ocupacional para ser satisfactor adecuado de las necesidades que se busca atender?
- 32) ¿No pueden ser realizadas todas esas funciones por egresados de otros procesos de enseñanza-aprendizaje, ya existentes dentro de la institución, aunque ello suponga realizar algunos cambios en los currícula respectivos, sin detrimento de sus objetivos curriculares?
- 33) ¿Qué conocimientos y metodologías, genéricamente descritos, se requieren para desempeñar adecuadamente cada una de las funciones descritas en la respuesta a la pregunta 31?

- 34) ¿Qué clase de aprendizaje ha de producirse respecto de esos conocimientos y metodologías, es decir, qué deberá ser capaz de hacer con ellos el egresado?
- 35) ¿Qué actitudes deberá haber internalizado el egresado, para desempeñar adecuadamente las funciones descritas?
- 36) ¿Qué destrezas de tipo psicomotor requiere aprender el egresado para desempeñar adecuadamente las funciones descritas?
- 37) ¿En qué nivel y tipo educativo se sitúan los aprendizajes - que son prerrequisitos, para los aprendizajes que se describen en las respuestas a las preguntas 34, 35 y 36?
- 38) ¿Qué otras características deberá tener un educando, además de los prerrequisitos, para ingresar al proceso de enseñanza-aprendizaje del que resultarán los egresados cuyo perfil se elabora? (Pueden señalarse características como: interés, tiempo disponible, hábitos, motivaciones, estatus, etcétera).
- 39) ¿En qué nivel y tipo educativo ha de situarse el currículum referido al perfil, considerando los prerrequisitos (ver 37) y las características del alumno insumo (ver 38)?

V. Revisión

- 40) ¿Existen recomendaciones de organismos internacionales, -- como la ONU, la OIT (Organización Internacional del Trabajo), etc., que puedan y/o deban aplicarse respecto del tipo de egresado?
- 41) ¿Existen los recursos materiales y humanos necesarios para continuar el adecuado desarrollo del currículum referido al egresado?

- 42) ¿Cómo se determinará si, efectivamente, el egresado es un -
satisfactor adecuado a las necesidades?
- 43) ¿Refleja, el perfil elaborado, los valores, ideas e intere-
ses prevaletentes en la comunidad institucional? ¿Se com-
prometerá ésta en un empeño colectivo por producir un egre-
sado como el descrito en el perfil?

BIBLIOGRAFIA

- Ahumada Acevedo, Pedro. "Problemas y Sugerencias Técnicas - en el Desarrollo de Perfiles Profesionales", en; Revista Estudios Pedagógicos, No. 9 anual Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Austral.
- Arnáz, José, A. "Guía para la elaboración de un perfil de -- egresado", en; Revista de la Educación Superior Trimestral - (oct.-dic. 1981) Vo. X. No. 40 p. 59-70.
- Arnáz, José A. "La Planeación Curricular", ed. trillas, México 1981, pp. 74.
- Arredondo Galván, "El concepto de calidad en la educación superior", en: Revista Perfiles Educativos, trimestral (enero-marzo), No. 19 p. 43-52.
- Arredondo A., Victor. "Evaluación curricular", mecanograma, ENEP Zaragoza, UNAM 1980.
- Arredondo A., Victor. "Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular", en documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México 1981. Vol. 1
- Astin, A. y Panos- J. Robert. "Evaluación de Programas educativos, México, UNAM 1972 pp. 61
- Alvarez Manilla, Manuel. "Bases para la planeación curricular" en; Planeación Educativa, CLATES, México 1976, vol. 1

- Alonso, José A. "Metodología", ed. Edicol, México 1977.
- Barrios Yaselli, Maritza. "Estudio Analítico del proceso de - investigación evaluativa", en; Revista Planiuc, (Julio-diciembre 1983), año 2 no. 4 p. 96-149.
- Barrón T. Concepción "Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en al E.N.E.P. Aragón, -- México. 1986, p.p. 394.
- Beauchamp, George A. "Curriculo Theory Wimette", 111 The Kagg Press 1968.
- Carreño H. Fernando. "Teoría de la Evaluación", Ed. Trillas, México 1980.
- Carrión Carranza, Carmen. "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional", en; Revista Perfiles educativos No. 6 Nueva Epoca, trimestral (julio-septiembre 1984), CISE/UNAM. p. 43-48.
- Calatayud, A. y Carmen Merino G. "Los perfiles escolares en - la UNAM"; en Revista Perfiles Educativos No. 6, trimestral. - (julio-septiembre 1984) CISE/UNAM p. 16-29
- Cerdá Michel, Alma Dea. "El Perfil Profesional en la elaboración del curriculum", ENEP Zaragoza, mimeo 1982.
- Chadwick, Clifton. "Tecnología educativa para el docente" y -

- "Evaluación Educativa", en; Revista de Tecnología Educativa - vol. 2 No. 4, Organización de los estados americanos 1976.
- CISE/UNAM Depto. de Planeación Académica. "Los Perfiles escolares en la UNAM, en; Revista Perfiles Educativos, trimestral (julio-septiembre 1984), no. 6 p. 16-29.
 - De Alba, Alicia. "Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el Area de Evaluación Académica", ENEP Zaragoza UNAM. pp. 157.
 - De Alba, Alicia y Díaz B.A. et al "Evaluación Análisis de una noción", en; Revista Mexicana de Sociología, trimestral (enero-marzo), No. 1 Méx. 1984, p.p. 173-204.
 - D'Ambrosio, Ubiratán. "Estabilidad y cambio en el currículo: el enfoque holista del currículo; en Revista de la Educación, No. 36, Méx. 1982, p. 3-16.
 - De la Madrid H. Miguel. "Tercer Informe de Gobierno", Sector educativo, p.p. 1985.
 - Díaz Barriga, Angel. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en; Revista de la Educación Superior, trimestral, ANUIES, No. 40 p.p. 25-48
 - Díaz Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en; Revista de perfiles escolares, no. 10, trimestral (octubre-diciembre 1980) CISE/UNAM, p.p. 3-28.

- Díaz Barriga, Angel. "Contradicciones en la Teoría Curricular" en; Revista Foro Universitario, mensual (julio 1981), No. 8, época ii, o. 45-46
- Díaz Barriga, Angel. "Didáctica y Curriculum", ed. Nuevomar, México 1984, pp. 150.
- Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón T. "El Curriculum de Pedagogía", ENEP Aragón /UNAM, México 1984, pp. 91
- Díaz Barriga, Angel. "Ensayos sobre la problemática curricular", ed. Trillas, México 1984 pp. 93.
- Díaz Barriga, Frida. "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior, en; Revista Perfiles educativos, Nueva época, trimestral (octubre-diciembre 1984), no. 7 CISE/UNAM - p. 30-40
- Diccionario de las Ciencias de la Educación, Vol. I y I (I-Z y A-H) Edit. Santillana p.p. 1-744 y 745-1528.
- S/a Distintos enfoques sobre la enseñanza modular, distintas metodologías: "(mimeo) p-1-35.
- Ducci, M. Ana. "Temas sobre Formación Profesional". CEDAL, - Costa Rica 1978, pp. 105.
- Follari, R. y Barruezo, J. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio", CADA, UAM Azcapotzalco, México 1979.

- Follari, R. "El currículo como práctica social", en; Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP Aragón, UNAM - - 1982 p.p. 41-64.
- Furlán, Alfredo. "El Diseño de un nuevo plan de estudios". Documento del departamento de tecnología. México ENEP Izta-cala/UNAM. s/p.
- Furlán E. y Remedi. "Consideraciones al documento de currículo", en : Revista Foro Universitario, No. 15 mensual (febre-ro 1982) p. 53-54.
- Furlán, E. y Patricia Aristi. "Razón técnica y Curriculum", en; Memorias encuentro sobre diseño curricular", ENEP Aragón UNAM, 1982 p. 29-40.
- García, Fernando. "Documento introductorio a un Anterproyecto de investigación (el perfil profesional y la Taxonomía de ob-jetivos educativos como instrumento de evaluación de Planes de estudio de la UNAM)", México UNAM 1972. mimeo.
- García Fernando. "La medición y evaluación en educación".
- García Fernando- "El Curriculum", en Revista de la Educación Superior, vol. 1 no. 1, trimestral (enero-marzo 1972), p. 53 68.
- Georgia, Sachs, Adams. "Medición y Evaluación", Ed. Herder., Barcelona 1970.

- Guedez, Victor. Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales, en: Revista Curriculum; especializada para America Latina y el Caribe, Mensual (diciembre 1980), No. 10, p: 17-44