

59  
290  
1

TESINA PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA:  
LA PARTICIPACION DE LOS DOCENTES EN LOS PLANTEAMIENTOS  
CURRICULARES (ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA)

ALUMNA. MA. CRISTINA RIVERA TORRES

ASESOR: DR. ALFREDO FURLAN M.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

1993



COLEGIO DE PEDAGOGIA

*Sic. Pedagogia*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



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.

## INDICE

## I. PRESENTACION

## II. DESARROLLO DEL TEMA DE CURRICULUM EN LATINOAMERICA Y ANALISIS DE ALGUNOS DE LOS PLANEAMIENTOS DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES TEORICAS

1. Desarrollo del tema de curriculum en Latinoamérica
  - 1.1 Antecedentes
  - 1.2. Fuentes
  - 1.3 Revisión del tema de currículo a través del IRESIE
    - a) Años 1978 y 1979
    - b) Década de los ochentas
    - c) Inicio de la década de los noventas
2. Visiones de curriculum, evaluación curricular y Participación de los docentes en las líneas teóricas curriculares
  - 2.1 Metodología
  - 2.2 Visión de curriculum
    - a) Línea tecnocrática
    - b) Línea clásica
    - c) Línea sociológica
  - 2.3 Concepción de evaluación curricular
    - a) Línea tecnocrática
    - b) Línea clásica
    - c) Línea sociológica
  - 2.4 Participación de los docentes
    - a) Línea tecnocrática
    - b) Línea clásica
    - c) Línea sociológica
3. Conclusiones
  - 3.1 Tema de curriculum
  - 3.2 Corrientes curriculares
    - a) Visión de curriculum
    - b) Concepciones de evaluación
    - c) Lugar de los docentes
4. Bibliografía

## III. CONCEPCIONES DE CURRICULUM, PARTICIPACION DE LOS DOCENTES EN EXPERIENCIAS CURRICULARES Y LAS POSICIONES DE LOS SUJETOS INSTITUCIONALES EN LA ENEPI

1. Introducción
2. Metodología
3. Concepción de curriculum en experiencias curriculares
  - 3.1 Universidad de Nayarit
  - 3.2 Universidad Autónoma Metropolitana (UAM XOCHIMILCO)
  - 3.3 Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza
  - 3.4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEPIZtacala)
4. Participación de los docentes
  - 4.1 Universidad de Nayarit
  - 4.2 Universidad Autónoma Metropolitana (UAM XOCHIMILCO)
  - 4.3 Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza
  - 4.4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEPIZtacala)

5. Posiciones de los sujetos institucionales en la ENEPI

- 5.1 Antecedentes
- 5.2 Metodología
- 5.3 Funcionarios
  - a) Posiciones sobre curriculum
  - b) Participación de los docentes.
- 5.4 Asesores
  - a) Concepciones de curriculum
  - b) Participación de los docentes
- 5.5 Docentes
  - a) Concepciones de curriculum
  - b) Participación de los docentes
- 5.6 Conclusiones
  - a) Funcionarios
    - a.1 Concepciones de curriculum
    - a.2 Participación de los docentes
  - b) Asesores
    - b.1 Concepciones de curriculum
    - b.2 Participación de los docentes
  - c) Docentes
    - c.1 Concepciones de curriculum
    - c.2 Participación de los docentes

6. Bibliografía

IV. PROCESOS DE EVALUACION CURRICULAR EN LA CARRERA DE MEDICO CIRUJANO DE LA ENEPI. (ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA)

- 1. Antecedentes
- 2. Procesos de evaluación curricular en la carrera de Médico Cirujano de la ENEPI. Eje curriculum práctica-docente
- 3. Proyecto de "Recuperación de Experiencias"
  - 3.1 Antecedentes
  - 3.2 Metodología
  - 3.3 Documento que fundamenta el proyecto
    - a) Concepción de curriculum
    - b) La participación de los docentes
    - c) Utilización y legitimación del instrumento
- 4 Análisis del discurso de los profesores entrevistadores
  - 4.1 Concepciones de evaluación curricular
    - a) Etapa inicial
    - b) Etapa intermedia y final
  - 4.2 Interacciones entre los docentes entrevistadores y entrevistados
    - a) Conflictos y miedos
    - b) Aportes
- 5. Análisis y Conclusiones
  - 5.1 Fundamento del proyecto y metodología empleada
  - 5.2 Concepciones de evaluación curricular
  - 5.3 Interacciones entre los docentes durante el proceso
    - a) Conflictos, miedos y actitudes que viven los docentes entrevistadores
    - b) Aportes

6. Bibliografía

V. CONCLUSIONES GENERALES  
VI. BIBLIOGRAFIA GENERAL

## I. PRESENTACION

La importancia de la participación de los docentes tanto en los procesos de evaluación curricular como en la construcción de los planes de estudio en las instituciones educativas, son aspectos reconocidos por muchos autores dentro de este campo. Mi experiencia y labor profesional que he realizado fundamentalmente en la ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales) Iztacala, motivó la realización de este trabajo, ya que consideré relevante recuperar parte de esta experiencia a través de un seguimiento sistemático.

Así el interés por estos temas, surge de la propia experiencia en esta escuela donde se presentó desde un inicio, la oportunidad de trabajar con un grupo amplio de docentes y de compañeros asesores pedagógicos, en cuyos procesos se presentaron tiempos largos de interacción entre los profesores y asesores pedagógicos.

Por otro lado, dado que el tema de la participación de los docentes, en este caso, se encuentra ubicada dentro del campo curricular, se hizo necesario incursionar inicialmente con más detalle en el mismo, razón por la cual en el primer apartado de este trabajo, se desarrolla el tema de currículo en Latinoamérica en el período 1979-1990, a través de las publicaciones en un índice de revistas (IRESIE), debido a que hay pocos análisis de escritos relativos a este tema en

revistas.

Posterior a esta primera parte, encontré necesario abrir el tema con un análisis de sus fundamentos, de ahí que se escogieron las tres líneas teóricas que se presentan con mayor frecuencia en los estudios en este campo: a) la tecnocrática, b) la clásica y c) la sociológica. El análisis se buscó centrarlo en los dos rubros planteados desde el inicio: visión de curriculum y participación de los docentes en estas líneas.

Después de este análisis, me surgió la interrogante de qué tanto tendrían influencia estas líneas teóricas en planeamientos nacionales, por lo que decidí analizar algunos trabajos que hablaran de experiencias curriculares. Debido a que el desarrollo de cada punto escogido daba para un sólo trabajo en extenso, decidí escoger únicamente algunos ejemplos para poder rastrear en ellos los temas propuestos.

Se incluye una universidad de la provincia de México (Universidad de Nayarit), una del área metropolitana de la Ciudad de México, (UAM Xochimilco), trabajos de investigadores de un centro formador con cobertura nacional ( Comisión de Nuevos Métodos), y finalmente un trabajo de la ENEPI; en ellos se trata de manera clara el tema de la participación de los docentes.

Teniendo como base los análisis planteados, a partir de este momento me aboque a un trabajo más específico en relación a la experiencia de evaluación curricular en la ENEPI, en donde me surgió la duda de si las visiones de curriculum y de la

participación de los docentes que portan los sujetos de una institución, dependían o no básicamente de sus roles institucionales. Es por eso que realice las reflexiones a partir del análisis de algunos trabajos de diferentes sujetos de la Institución (funcionarios, asesores y docentes), con el fin de rastrear sus posiciones respecto a los temas referidos, tomando como base la publicación relativa a las II Jornadas de aniversario de la ENEPI.

Finalmente me aboqué a describir los procesos de evaluación curricular llevados a cabo en la carrera de Medicina de la ENEPI, efectuándose un análisis especial en torno al "Proyecto de Recuperación de Experiencias", a partir del discurso de los docentes, con la pretención de analizar más a fondo cuales fueron las posibilidades y límites de este proceso para sus participantes.

Dado lo anterior, el presente trabajo tiene como finalidad principal, dar cuenta de la forma en que es concebido el tema de curriculum y la participación de los docentes en los procesos curriculares, así como su vinculación con las teorías curriculares y su expresión en algunos planteamientos curriculares de educación superior en México, especialmente los correspondientes a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Al final son presentadas las conclusiones generales, así como las referencias bibliográficas.

## II. DESARROLLO DEL TEMA DE CURRÍCULO EN LATINOAMÉRICA Y ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS PLANTEAMIENTOS DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES TEÓRICAS.

### 1. Desarrollo del tema de curriculum en Latinoamérica

#### 1.1 Antecedentes.

La presencia del tema de curriculum en Latinoamérica es reciente, la mayoría de los autores mexicanos estudiosos de esta temática (1), ubican su inicio a finales de la década de los sesentas.

Se puede indicar que el término como tal no aparece antes de este período; la mayoría de los textos sobre el tema que entonces fueron introducidos en América Latina a través de sus traducciones, no utilizan la palabra curriculum, sino que presentan en su lugar, las designaciones de "programas de enseñanza" y "plan de estudios", entre otras (2)

Durante la década de los setentas, las traducciones ya conservan "curriculum". Así mismo proliferan las publicaciones de autores latinoamericanos, tanto en forma de libros, como de revistas.

Durante este período es posible apreciar el desarrollo de diversos enfoques y análisis en relación al

---

1. Alfredo Furlán, Díaz Barriga, Angel, Pansza. M. (ver obras citadas en bibliografía de este capítulo)

2. Furlán Alfredo. Tesis doctoral,



curriculum, ya sea tanto en libros (3), como en investigaciones (4), así como en distintos eventos efectuados(5).

Las distintas líneas teóricas tienen vinculación con posturas teórico-metodológicas más amplias, que serán presentadas en un segundo apartado de este capítulo.

Con la intención de aportar elementos para estas reflexiones, se presenta a continuación una revisión inicial de esta temática, en artículos publicados por revistas Latinoamericanas.

Tomando como referencia el Índice de Revistas de Educación Superior (IRESIE)\* y un análisis de las corrientes teóricas que más influencia han tenido en México.

- 
3. Glazman R. y Milagros Figueroa, Panorámica de la Investigación sobre desarrollo curricular, I Congreso Nacional de Investigación Educativa, DIE, IPN, México, 1980
  4. Díaz Barriga, Angel y otros. Los orígenes de la problemática curricular. Seis estudios sobre la educación superior, Cuadernos del CESU no. 4, UNAM México 1986
  5. Furlán A. Pasillas M. Desarrollo de la Investigación en el campo del curriculum ENEPI. UNAM, México 1989

\* Editado por el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en el área de la Salud (CLATES)

## 1.2 Fuentes

Para este estudio se efectúa una revisión a partir de los títulos de los artículos en español, incluidos en el IRESIE, bajo el tema "curriculum" principalmente durante la década de los ochentas.

Se escogió este índice, dada la antigüedad e importancia que tuvo este centro, y por ser uno de los primeros en México que contaron con el servicio de búsquedas bibliográficas computarizadas en estos temas.

La revisión sobre los rubros considerados dentro del tema "curriculum", posibilita rastrear la forma en que esta temática se presenta durante el lapso estudiado.

Es importante señalar que a través de este estudio, no se pretende dar cuenta de todo el campo curricular, sino solo ejemplificar de manera muy general el desarrollo que presenta esta temática, los rubros que son incluidos en ella, así como los temas con los que se asocian.

## 1.3 Revisión del tema de curriculum a través del IRESIE

A continuación se presenta lo encontrado en la revisión del período comprendido entre 1979- 1991.

a) En el año de 1978, se encuentran en este índice,

únicamente cuatro publicaciones a nivel latinoamericano (7). en tres se presenta la palabra curriculum.

En el año de 1979 encontramos cinco publicaciones a nivel latinoamericano, (8) presentándose en tres de ellas el tema de curriculum.

b) En los ochentas

A diferencia de lo anterior, en los años ochentas se da un gran aumento del número de publicaciones, en donde además

7. Hernández Michel., S. Dispersión y multiplicidad de los materiales en los planes de estudio en la UNAM, Perfiles Educativos, no. 2, México, 1978

Mauritz Johnson, La teoría del currículo. Definiciones y modelos. Perfiles Educativos no. 2, México, 1978

Ortiz Rosado, Angel, La filosofía de los objetivos operacionales y su impacto en el currículo y en las aspiraciones del sistema educativo, Educación, no. 48, México, 1978

El curriculum: sus características, factores y determinantes. Educación Revista para el magisterio, no. 163, México 1978

8. González Guerrero, J. Tronco común Utopía?, realidad. Documentación E.I. no. 3 México, 1979

Coro Prieto Gil de S., Integración de estudio y trabajo en el sistema educativo Cubano, Documentación, E. E. no. 3 Cuba, 1979.

Cordón Jorge, Las ciencias sociales en el curriculum de estudios de odontología: Una propuesta, Revista de Alfaro no. 014, México 1979.

Espino de Alayo, S., La salud comunitaria como eje integrador del currículo de enfermería., Educación médica y salud no. 01 3, México 1979.

Quiroz Reyes, Lorenzo, Perú: Currículo de la formación del andragogo universitario, Educación: Revista Interamericana de desarrollo educativo no. 023, México, 1979.

de que se siguen incorporando dentro de este tema los rubros de: plan de estudios y programas, se explicita la noción "curriculum" en más del 50% de los artículos revisados.

Dentro de esta temática se incluyen una cantidad importante de escritos que versan sobre diversos temas académicos, pedagógicos, científicos, didácticos, educativos e investigativos como: actividades académicas, aprendizaje, aspectos pedagógicos, administración, calidad de la enseñanza, ciencias, ciencias de la educación, conocimiento escolar, cultura, didáctica universitaria, educación a nivel general y específico, fracaso escolar, proyectos multinacionales, educación médica, formación profesional, Interdisciplinarietàad, innovación educativa, investigación alumnos, investigación educativa, modelos de educación. objetivos de la educación, papel de estudiante, perfiles educativos, planificación del proceso educativo, relación educación-enseñanza, reproduccionismo educativo, sistema educativo, teorías de educación, tecnología y modelos educativos.

#### c) Inicio de la década de los noventas

Por su parte en la década de los noventas, al igual que en los años anteriores, se presentan en un porcentaje de 50% los artículos que incluyen de manera explícita la temática de curriculum, manteniéndose los nexos con temas mencionados e incorporándose "investigación educativa" y "conocimiento escolar".

Considero importante mencionar que el número total de artículos consultados en el IRESIE es de 200, los cuales se presentan en el anexo I de este trabajo.

Finalmente, se encuentra que en el desarrollo de este campo en México, se presentan distintas líneas teóricas que tienen su vinculación con posturas teórico-metodológicas más amplias. Aspecto que se trabajará enseguida.

## *2. Visiones de curriculum, evaluación curricular y lugar de los docentes en las líneas teóricas curriculares.*

### 2.1 Metodología

Para el análisis de las principales corrientes teóricas curriculares, se tomarán inicialmente autores anglosajones para identificar los enfoques. Posteriormente se comentará la presencia de los mismos en México

Se rastrearán los siguientes elementos en cada obra:

- a). Visión de curriculum que desarrolla el autor
- b). Concepción de evaluación curricular
- c) Lugar que se les asigna a los docentes en cada planteamiento.

## 2.2 Visión de curriculum

### a) Línea tecnocrática

Para el análisis de esta línea se toma una obra de Jerrol E. Kemp, "Planeamiento didáctico" (9)

Este autor, (al igual que otros autores que pueden ser ubicados en esta línea), otorga un énfasis substancial a los medios que se requieren para planear un curriculum, teniendo siempre la búsqueda de la eficiencia y eficacia.

Así, en la obra de J. Kemp, se presenta un plan denominado "diseño instrumental", cuya finalidad es: perfeccionar y hacer eficientes los planes de enseñanza, a través del desarrollo de un método específico, tomando en cuenta lo que se quiere que aprendan los estudiantes y posteriormente planear lo que deben aprender, para con ello construir los objetivos didácticos.

Las etapas que se proponen en esta obra para la realización del denominado plan instruccional son:

1. Materias y fines generales, 2. Características de los estudiantes, 3. Objetivos didácticos, 4. Temario 5. Prueba previa, 6. Actividades y recursos didácticos, servicios auxiliares y 7. Valoración. (10)

---

9. Kemp J. Planteamiento didáctico, Diana, México, 1979

10. Ibid Pág.. 20

Se establece que es a través del desarrollo de este método que se garantizará el éxito, el cual puede ser adaptado a cualquier institución o situación institucional.

En este planteamiento el énfasis está puesto en la búsqueda de los mejores medios para lograr los fines propuestos, y los fines sólo se mencionan pero no se retoman para ser analizados, menos aún cuestionados.

#### b) Línea clásica

Para el análisis de esta línea se toma el texto: "Principios básicos del curriculum" de Ralph Tyler (11)

Para esta línea, la noción de curriculum implica dos elementos: fundamentos y sistema de enseñanza.

La inclusión de estos dos elementos permite establecer dos momentos dentro de la planificación: el momento de la fundamentación, que permiten darle consistencia a los fines, para en un segundo momento ubicar los elementos del sistema de enseñanza como son: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación.

---

11. Tyler R. Desarrollo básico del currículo. Troquel, México, 1982

A partir de lo anterior podemos señalar que el énfasis, no está dado sólo en el análisis y planteamiento de los medios para lograr los fines, sino que plantea analizar los fines tomando como base las denominadas "fuentes" (intereses de los alumnos, las necesidades sociales) y los "filtros", (la psicología y la filosofía de la escuela).

### c) Línea sociológica

Para el análisis de esta línea se tomara como referencia la obra "Sociología del curriculum" cuyo autor es, J. Eggleston.(12)

El texto presenta un análisis sociológico del curriculum, estableciendo una reflexión sobre las características que conlleva éste, incluyendo nuevos elementos como son: la relación del curriculum con el conocimiento, el análisis del papel de control social que juega la Institución Escolar, así como la forma en que se puede hacer frente a tal control.

Aquí se ubica al curriculum de manera diferente y con una amplitud mayor, definiéndolo como "la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela"(13)

---

12. Eggleston, J. Sociología del curriculum, Troquel, Buenos Aires, 1980

13. Eggleston, J. Sociología del curriculum Op. cit. Pág.. 8



### 2.3 Concepción de evaluación curricular

#### a) Línea tecnocrática

La evaluación en la obra de J.Kemp (14) consiste en establecer la distancia que se presenta entre lo que se planeó y lo que se va encontrando de dificultades o fallas en el camino. Así en esta obra se señala que:

"Hemos dicho que son dos los fines de la valoración. El primero, medir el aprovechamiento de los alumnos. El segundo íntimamente relacionado con el primero y de igual importancia, es averiguar si hay algunos puntos débiles en el plan de instrucción, a fin de que el maestro pueda mejorarlos"(15)

Es importante indicar que en esta línea, el cuestionamiento no abarca al plan mismo; la posición del autor es la de mantener el modelo, planteando posibles correcciones al diseño.

Por otro lado en esta obra se hace especial énfasis en el cuestionamiento de la "calidad" de los resultados tomando como parámetros los costos en su relación con la eficiencia y la eficacia mencionándose que:

"Otro factor de eficiencia es el costo del programa. Para poder determinar su eficiencia, es preciso averiguar a cuanto se eleva el costo por alumno para alcanzar el nivel aceptado de efectividad" (16)

---

14. Kemp J. Op. cit

15. Ibid. Pág. 57

16. Ibid. Pág.. 130

De acuerdo al planteamiento anterior, la manera en que se concibe la evaluación curricular en esta obra, es principalmente pragmática, con un enfoque administrativo, interesado de manera central en los aspectos de costo-beneficio.

#### b) Línea clásica

En la obra de Tyler (17) se vincula a la evaluación curricular, con el proceso mediante el cual se establece la distancia entre lo que se presenta y lo que debiera ser y entre las finalidades propuestas y los medios puestos en acción para lograrlo.

De esta manera se plantea en el texto:

"El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación" (18)

Según lo anterior, podemos plantear que la evaluación curricular para este autor, se ubica en valorar los medios que se han puesto en marcha para lograr un fin determinado.

Aquí aparece la idea de que los objetivos no se cuestionan, sino que se perfeccionan y por lo tanto los objetivos planteados por el modelo no se tocan, sino sólo los

---

17. Tyler R. Op. cit.

18. Ibid Pág. 12

medios que se emplean para lograr dicho fin.

### c) Línea sociológica

En esta corriente, se plantea una forma diferente a las otras dos líneas teóricas, en donde predomina lo prescriptivo. Aquí se concibe a la evaluación como un proceso analítico, en donde se enjuicia a la institución escolar, a los conocimientos que se plantea la escuela y que son validados socialmente, a las posturas que pueden adoptar los sujetos así como a las relaciones de poder que se dan, entre ellos y la institución escolar, además de otros.

Así en esta obra se plantea:

"Transcurrido un siglo de educación obligatoria para todos, los logros de la escuela se ven sujetos a un cuestionamiento fundamental, no solamente por parte de los educadores, sino también de los gobiernos, los industriales y los padres.

Existe la creencia general de que, lejos de ser instrumentos de cambio, las escuelas han reforzado los sistemas sociales existentes y legitimado distribuciones de poder y estatus de larga data. Más aún, se sostiene que no han sido capaces de responder a los imperativos económicos y tecnológicos de la última parte del siglo XX."(19)

Entonces podemos establecer, por un lado, que esta corriente aporta niveles de análisis que no estaban siendo consideradas en las otras corrientes, y por otro que no busca comparar la realidad con un modelo dado, sino que plantea

investigar que sucede, cuestionando lo que ha sido comunmente aceptado sin mayor cuestionamiento.

#### 2.4 Lugar de los docentes

##### a) Línea tecnocrática

Al docente se le ubica dentro de un equipo planificador, en donde se encuentran otros participantes como son el diseñador instruccional y los especialistas ó técnicos, éstos últimos incluyen a: el especialista en curriculum, el teórico didáctico, el especialista en pruebas, y medidas, el administrador, el especialista en medios, el bibliotecario, el técnico, auxiliares, secretarias y a los estudiantes.

Dentro de este equipo, al que se le otorga el lugar más relevante es al diseñador instruccional, correspondiéndole las tareas de coordinador, orientador y supervisor del proyecto.

Al profesor, se le ubica en el inicio del planteamiento como el que proporciona conocimientos de la materia que impartirá, conocimiento de los alumnos, y la selección de los métodos y experiencias de aprendizaje adecuadas, es decir, se le da un papel amplio dentro del proyecto, sin embargo en la instrumentación de dicho proyecto, se le enfatiza sólo como instrumentador de la propuesta que el diseñador instruccional orienta y coordina.

Al planificador instruccional, se le otorga dicho papel por su conocimiento de las técnicas y métodos, que permiten lograr mejores formas de enseñanza.

A los demás especialistas o técnicos, por otra parte, se les asigna un papel únicamente de apoyo en este proceso.

#### b) Línea clásica

En la obra de R. Tyler (20), se plantea la necesidad de que todos los docentes participen en la elaboración del curriculum durante todo el proceso, así como en su evaluación. Esta posición, permite ubicar al sujeto profesor en un lugar diferente al de instrumentador del curriculum, como se planteaba en la línea teórica anterior, en donde sólo se ubicaba al docente en un lugar de instrumentador, más que de elaborador.

#### c) Línea sociológica

En la obra de J. Eggleston (21), a los docentes se les adjudica una libertad casi irrestricta en relación a su trabajo en clase, dado el avance del conocimiento de la especialidad que se imparte, lo cual imposibilita el control

---

20. Tyler R. Op. cit.

21. Eggleston, J. Op. Cit.

del administrativo sobre este trabajo. Sin embargo en relación a su posibilidad de intervenir en propuestas o evaluaciones curriculares, éstas se presentan limitadas en función de la apertura que tenga una escuela, así como de las relaciones de poder que se establezcan.

### 3. Conclusiones

#### 3.1 Tema de curriculum

Tomando en cuenta el desglose anterior, se puede establecer que México la noción de currículo tuvo un desarrollo inicial en los años setentas y un gran auge en los años ochentas, con una disminución a finales de los ochentas e inicio de los noventas. Estos datos coinciden con investigaciones recientes de autores abocados a estos estudios(22).

Por otro lado en el análisis en torno a la relación del tema de curriculum con temas asociados a él, se encontró lo siguiente:

Que si bien inicialmente (años setentas) la noción de currículo es incluida dentro de los temas plan de estudios y

- 
22. Díaz Barriga A., Concepción Barón, Jesús Carlos Guzmán, Rosa María Torres Hernández, Tery Carol Spitzer Schwartz y Marisa Ysunza Breña, Cuaderno no. 14 fascículo 1. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993. Pág.. 61

programa escolar, de manera contraria a fines de estos mismos años y durante los años ochentas, estos rubros son incluidos dentro del tema de curriculum, a la vez que se da un mayor desarrollo de publicaciones elaboradas en el ámbito latinoamericano.

Este desarrollo también es apreciado por varios autores como: Alicia de Alba (23) Díaz Barriga A. (24) Furlán M. Alfredo (25) Glazman N. Raquel, (26), entre otros.

Bajo el tema de curriculum se incorporan, sobretudo en los años ochentas, temas que hasta entonces tenían una clara definición como campos separados, como es el caso de la didáctica. Este hecho ha generado polémica y debate, en donde cada campo intenta establecer su jerarquía en relación con los otros; su vez ha conducido a la necesidad de fundamentación de cada campo, incluido el del curriculum, así como a la búsqueda de vínculos con los otros. Esto también es señalado por: Angel Díaz Barriga (27).

23. De Alba Alicia, Del discurso crítico al mito del curriculum, en Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. 1989
24. Díaz Barriga Angel. Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular, en México en: Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. México, 1989
25. Furlán A. Curriculum e investigación, en: Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. 1989
26. Glazman, N. Raquel, Los actores de la investigación curricular al inicio de 1988, en: Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. México, 1989
27. Díaz Barriga Angel. et. al La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. 2o. Congreso

### 3.2 Corrientes curriculares

#### a) Visión de curriculum

Las posiciones sobre curriculum que se encuentran en cada una de las líneas teóricas, presentan diferencias en cuanto a preocupaciones centrales de cada planteamiento.

Así en la primera línea teórica, el énfasis mayor está puesto en la búsqueda de la eficiencia y la eficacia, mientras que en la segunda, se enfatiza la necesidad de construir los fines y buscar los medios más adecuados para lograr los fines propuestos, mientras que en la tercera la preocupación se centra en el cuestionamiento de las funciones que ha tenido la institución escolar.

#### b) Concepciones de evaluación curricular

En cuanto a las concepciones de evaluación curricular, se encontró que éstas están vinculadas a las visiones de curriculum que sustentan.

Así, en el primer caso encontramos que si la visión de curriculum establece como prioritario la búsqueda de la eficiencia y la eficacia, la evaluación se centrará en encontrar las fallas que se presentan y corregirlas a fin de lograr tal eficiencia.



En el segundo caso en donde el curriculum establece la necesidad de encontrar los mejores medios para lograr los fines propuestos, la evaluación estará encaminada a analizar los medios planteados a fin de hacerlos congruentes con los fines marcados.

Finalmente en relación con la visión de curriculum de la propuesta sociológica, la evaluación curricular implica efectuar un análisis sobre las formas y el significado que tengan las funciones educativas en la práctica curricular.

#### c) Participación de los docentes

En las líneas teóricas marcadas, se presentan diferencias en cuanto a la forma en que se concibe la participación de los docentes.

Así en la primera línea teórica se establece una marcada diferencia entre el papel que se le asigna a los docentes y el otorgado a los planificadores, de tal manera que los primeros se establecen como dependientes a las indicaciones de los últimos.

A diferencia del anterior, en la línea clásica los docentes tienen una importancia semejante a los otros sujetos participantes, en donde se ubica además, la necesidad de su participación desde el inicio del proceso.

En el caso de la tercera línea teórica, si bien se marca la necesidad de la participación de los docentes en estos procesos, se establecen limitantes en relación con las características institucionales en que se desarrolle el trabajo.

- 1) Casarini R. M. El eterno retorno. Puntos de llegada y puntos de partido en el curriculum, en: Desarrollo de la Investigación el campo del curriculum. ENEPI UNAM, México, 1989
- 2) De Alba Alicia Del discurso crítico al mito del currículo, en: Desarrollo de la Investigación el campo del curriculum. ENEPI UNAM. México, 1989
- 3) Díaz Barriga Angel, Los orígenes de la problemática curricular, Seis estudios sobre educación Superior, Cuadernos del CESU no. 4, UNAM, México, 1986.
- 4) Díaz Barriga Angel, Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México, en: Desarrollo de la Investigación el campo del curriculum. ENEPI UNAM. México, 1989
- 5) Eggleston, J. Sociología del curriculum, Troquel, Buenos Aires, 1980
- 6) Furlán Alfredo, Tesis Doctoral, México, 1985.
- 7) Furlán Alfredo, Curriculum e investigación, en: Desarrollo de la Investigación el campo del curriculum. ENEPI UNAM. México, 1989
- 8) Furlán Alfredo, Pasillas M.A. (Compiladores) Desarrollo del campo de la investigación. ENEPI UNAM 1989 ENEPI UNAM. México, 1989
- 9) Glazman R. e Ibarrola. Planes de Estudio Nueva Imagen, México, 1987
- 10) Glazman R. Los actores de la investigación curricular al inicio de 1988, en: Desarrollo de la Investigación el campo del curriculum. ENEPI UNAM. México, 1989
- 11) Kemp J. Planteamiento didáctico, Diana, México, 1979
- 12) Pansza Margarita, Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en curriculum, Perfiles Educativos, no. 36, México 1987
- 13) Tyler R. Desarrollo básico del currículo. Troquel, México, 1982

### III. CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM, PARTICIPACION DE LOS DOCENTES EN ALGUNAS EXPERIENCIAS CURRÍCULARES Y POSICIONES DE LOS SUJETOS INSTITUCIONALES EN LA ENEPI.

#### 1. Introducción.

En la primera parte de este apartado, se analizarán algunas experiencias curriculares en Instituciones de educación superior, en lo relativo a los siguientes apartados:

- a) Concepción de currículum
- b) Participación de los docentes

También en una segunda parte, se estudian en relación a estos mismos aspectos, las posiciones de los sujetos institucionales en la ENEPI.

#### 2. Metodología

En el primer apartado, se analizarán cuatro experiencias curriculares a nivel superior en México, que para tal efecto, fueron seleccionaron los siguientes trabajos:

- a) Uno correspondiente a una Universidad de la Provincia, (Universidad de Nayarit) (28),
- b) Otro de una universidad de la ciudad de México (UAM Xochimilco) (29)

---

28. Azcúnaga F. El desarrollo del currículum en la Universidad de Nayarit, Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México, 1983

c) Uno de un centro formador con una cobertura nacional (Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza)

d) Una Escuela Nacional de Estudios Profesionales del Estado de México (ENEPIztacala) (30)

Para la segunda parte se analizarán las posiciones en relación a los rubros anteriores, de algunas de las posiciones de los sujetos institucionales de la ENEPI, entre los que se encuentran:

- a) Funcionarios
- b) Asesores
- c) Profesores

### 3. Concepciones de curriculum en las experiencias curriculares

#### 3.1 Universidad de Navarrit

Esta universidad en su primera etapa de evaluación curricular establece un patrón de análisis que tiene

- 
- 29. Serrano P. Rafael, Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la U.A.M. Xochimilco (1974-1982), Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1983
  - 30. Furlán, A. Remedi E. Discurso curricular. Selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP Iztacala, 1975-1979 Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1983

concordancia con diferentes planeamientos curriculares, entre los que se encuentran: los de la línea tecnocrática currículo y los de la línea sociológica.

De la siguiente cita es posible apreciar el interés de los autores del trabajo por destacar uno de los elementos en que se basa la línea tecnocrática del currículo:

"El nuevo programa no parece haber sido guiado por objetivos claros." (31)

Y durante todo el desarrollo del trabajo, se establecen las relaciones que se presentan entre las situaciones de contexto de la Universidad y su influencia en la selección del contenido, razón por la cual se denotan elementos de la línea sociológica del currículo.

### 3.2 Universidad Autónoma Metropolitana (UAM XOCHIMILCO)

En el trabajo utilizado para el caso de la UAM, al currículo se define como:

"una propuesta de como vincular a la Universidad con la sociedad a través de la formación científico-técnica e ideológica de profesionistas". (32)

Según se aprecia, en estas propuesta se encuentran imbricados aspectos tanto de la línea clásica, como por ejemplo

31. Azcúnaga F. El desarrollo del curriculum en la Universidad de Nayarit. Op. Cit. Pág. 11.9
32. Serrano P. R. Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la UAM.Xochimilco (1974-1982) Op. Cit.. Pág. 17.2

la vida contemporánea y la filosofía de la Escuela, como también elementos que se ubican dentro de la línea sociológica, esto es análisis de los aspectos de formación técnica e ideológica de los profesionistas.

### 3.3 Comisión de Nuevos Métodos

En los inicios de este centro (años setentas), según versión de Glazman R. y De Ibarrola, se trabajó en función de la "sistematización de la enseñanza", es decir con los objetivos, métodos y medios de enseñanza y evaluación, teniendo como marco teórico la función social de la institución universitaria y de las profesiones. (33)

En el artículo referido de estas investigadoras, se encuentra un desarrollo de la visión de currículum, que va desde la igualdad que se da a currículum, como sinónimo de plan de estudios, hasta un concepto más amplio como realidad curricular, desarrollo que por otro lado analizan al final de su artículo. Trabajaron con una visión sociológica del currículum combinada con posiciones conductistas de psicología.

Si se hace una correlación entre los elementos de la posición clásica con los trabajados en este Centro encontramos:

---

33. Glazman R. y De Ibarrola M. Diseño de plan de estudios  
Op. Cit.

---

Posición clásica del currículum	/	Planteamiento del CISE
Estudio de los propios educandos	/	El estudiante como sujeto de aprendizaje
Estudio de la vida cotidiana	/	El contexto social, económico, político y cultural
Conocimiento de las distintas asignaturas	/	El contenido formativo propio de la profesión
Filosofía de la Escuela	/	La institución educativa

---

Por otro lado, sin embargo, parece que se conjugan estos elementos de la posición clásica con elementos de la posición tecnocrática en donde el énfasis está en la búsqueda de la objetividad y verificación.

"...De acuerdo con todos estos niveles metodológicos, la propuesta conduciría a un plan de estudios que sería objetivo y verificable". (34)

Lo anterior deja ver el desarrollo que llevan a cabo las protagonistas de esta experiencia, al mencionar que en sus inicios, esta propuesta curricular estableció planteamientos combinados de las dos posiciones, tanto de la línea tecnocrática, como de la línea clásica y en su momento de análisis de su propuesta inicial, incluyen elementos de la línea sociológica.



### 3.4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala

En el análisis de la concepción que se presenta en esta propuesta, se evidencia en sus inicios una conjunción de teorías de índole tecnocrático con la línea clásica.

Así se menciona que:

"...Nuestra tarea se centró en el plano de lo metodológico didáctico, con una preocupación dominante por ayudar a los maestros a plantear adecuadamente situaciones de aprendizaje, que permitiesen alcanzar los objetivos programáticos."  
 "...Desde nuestro lugar ((Depto. de Pedagogía-Pedagogos) nuestra preocupación estaba en otorgar un instrumento guía que generara consenso para la construcción y se presentase como base científica y racional, explicativa y justificatoria de intervenciones y prácticas.(35)

## *4. Participación de los docentes*

### 4.1 Universidad de Nayarit

En el trabajo presentado por algunos docentes de la Universidad de Nayarit"(36), se describen las reformas curriculares llevadas a cabo en los años 1977 y 1979, en donde se encuentra que la participación de los docentes se presenta "en calidad de técnicos de apoyo" y en otro caso como informantes.

Más tarde en el año de 1976 después de la autonomía de esta Universidad y con la elaboración del nuevo Estatuto

35. Furlán, A. Remedi E. Discurso curricular. Selección de la actividad, organización del contenido. Op Cit.. Págs. 16.4 y 11.5
36. Azcunaga F. El desarrollo del currículo en la Universidad de Nayarit. Op. Cit..

Jurídico, se presenta una mayor participación de los docentes, junto con otros actores del proceso.

"El Estatuto daba sustento legal al esquema académico de la Nueva Universidad, replanteando la organización de la institución en función de dicho proyecto, e involucrando de manera tripartita a maestros, trabajadores y alumnos en la toma de decisiones" (37)

Este hecho desencadena al mismo tiempo una organización en donde las decisiones no son tomadas por las autoridades como venía sucediendo hasta entonces, sino que son los sujetos de la institución los que deciden de manera democrática.

De acuerdo con la versión de los autores del trabajo que se está analizando, la propuesta provocó una airada reacción por parte de grupos de poder inconformes con los cambios realizados, en contra de estudiantes, profesores y funcionarios que apoyaban dichos cambios, provocando el cambio del rector, de funcionarios, cancelación de proyectos, de planes de estudios, destrucción de investigaciones, instalaciones, material y equipo, congelamiento de sueldos de profesores, retención de sueldos de profesores, despido de profesores, e incluso hasta asesinatos de alumnos y profesores.

4.2 Universidad Autónoma Metropolitana (UAM XOCHIMILCO)

En esta propuesta se ubica a los docentes como agentes participantes de la propuesta, en donde no sólo se ajustan a los fines de la escuela, sino que se identifican con una tendencia más en la línea sociológica, dado que se manifiesta una constante participación crítica de los docentes en la formulación y revisión de los planes de estudio, que se denota en la siguiente cita:

"...Se puede decir que desde su inicio y aún hasta la fecha, pese a la parálisis crítica que vive nuestra Universidad, el diseño curricular ha sido asunto de interés colectivo, ya sea para practicarlo, criticarlo o revisarlo... Tal vez la primera manifestación innovadora en la práctica del currículo en la UAM haya sido que los docentes tomaron e hicieron suya la práctica del currículo. Sólo así podemos explicar el gigantesco trabajo colectivo, por ejemplo, que la Universidad Xochimilco realizara para construir, en el lapso tan breve de unos cuantos años, los currículos de 18 carreras y 5 maestrías bajo un enfoque novedoso y alternativo". (38)

Asimismo en la elaboración de los primeros talleres, a que hace referencia el autor, se manifestó el deseo de los docentes de participar en los proyectos curriculares, según se aprecia en el siguiente párrafo:

"se hacía explícita la voluntad de los docentes de participar colectivamente en la elaboración del Qué enseñar" (39)

---

38. Serrano P. R. Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la UAM.Xochimilco (1974-1982) Op. Cit.. Pág. 17.8

39. Ibid Pág. 17.15

A partir de la participación de los sujetos en la propuesta curricular, surgen participaciones que involucran reconstrucciones propias de los docentes, según se puede apreciar en la siguiente cita:

"...la estrategia para elaborar un currículo innovador se convierte en un proceso de investigación colectiva e interdisciplinaria donde los participantes reconstruyen históricamente el desarrollo de las prácticas profesionales desde la perspectiva exógena de la institución educativa (análisis del campo profesional) y desde la perspectiva endógena (cómo se ha enseñado y formado para ejercer esa prácticas profesionales). (40)

Sin embargo a pesar de las intenciones de trata de construir y mantener el modelo planteado se presentan circunstancias sociopolíticas que no hacen posible la realización de éste, y que se hace notar en el siguiente fragmento:

"...cabe destacar el de la incorporación masiva de profesores y el de la incapacidad para socializar no solo la metodología del diseño curricular sino todo el modelo universitario. A pesar de que se hablaba en 1975 de las participación del colectivo de académicos en las tareas de la planeación universitaria no se instrumentó integral y sistemática y coherentemente un programa de formación de profesores en el cual se socializaran estos elementos. Se limitó a trabajarse en grupos de iluminados que resolvían el problema de identificar los procesos "verticales y horizontales" de las profesiones. Esta incapacidad hizo que se abriera una brecha entre los "iluminados" que explicaban lo que era el Documento Xochimilco y los que lo aplicaban. En realidad, en no pocos casos se reproducía el fenómeno de que el profesor volvía sobre sus esquemas tradicionales, reproduciendo, como dice Paoli, lo viejo dentro de lo nuevo". (41)

---

40. Ibid Pág. 17.21

41. Ibid Págs. 17.21 y 17.22

### 4.3 Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

En el documento revisado (42), desde el inicio se estableció una activa y amplia participación de los maestros en el diseño del plan, en el que las autoras intervinieron, así se menciona en una parte del trabajo:

"... la propuesta consistió en la participación de todos los sectores de la Institución conforme a un modelo de organización del cuerpo diseñador del plan de estudios"(43)

Sin embargo, la participación de los docentes estuvo marcada sobre todo por aquellos que tenían un cargo específico (jefes de departamento) o representantes de los docentes, hecho que presenta restricciones que no fueron contempladas en su momento, de tal manera que las propias autoras describen más adelante:

"La crítica que se antoja más inmediata a este aspecto de la propuesta, es el de una excesiva atención a las representaciones formales con que se identificó a los sujetos sociales de la institución." (44)

Estas restricciones tuvieron como consecuencia el que no se efectuara una apropiación generalizada del proyecto:

"...podemos afirmar, en una primera aproximación, que si todos los actores de los procesos educativos no se apropian de esta labor curricular, el trabajo desde el inicio tiende a una formalidad que se aleja a todas luces del carácter dialéctico de guía y expresión de la realidad escolar que ahora atribuimos al plan." (45).

42. Glazman R. y De Ibarrola M. Diseño de plan de estudios  
Op. Cit.

43. Ibid Pág. 11.12

44. Ibid Págs.. 11.12 y 11.12

45. Ibid Pág. 11.16

En el mismo sentido se enfatiza otras posibles consecuencias que presenta esta limitación de la participación de los docentes, según puede evidenciarse en la siguiente cita:

"Será necesario afirmar hoy que si el proceso de definición curricular no es propiedad de los actores del mismo (en contraposición con esa representación formal), corre el riesgo de perderse o cambiar de sentido en función de las diversas estructuras administrativas de poder o en función de grupos hegemónicos presentes en la institución educativa" (46)

Nuevamente, se marca la importancia de la participación de los docentes en los procesos evaluativos, al señalar las autoras:

"La renovación del plan de estudios de una institución se realiza en realidad a partir de procesos que enfatizen las decisiones colectivas, más que a partir de la definición apriorística de resultados por parte de un pequeño grupo de representantes.

Es indiscutible que esta participación es fundamental en los maestros; a través de una preparación de larga duración, incorporada de manera orgánica y continua a la vida académica cotidiana de la institución. De hecho los maestros son quienes tienen en sus manos la parte crucial de toda la transformación, su práctica efectiva traducida en los cursos diarios". (47)

#### 4.4 Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Al inicio del diseño de los planes modulares en la E.N.E.P.I., se estableció un grupo de trabajo en donde se incluían a profesores, asesores y funcionarios de la

---

46. Ibid Pág. 11.28

47. Ibid Pág. 11.37

institución. Cada sector realizaba varias funciones al mismo tiempo, aunque la mayor parte de sus actividades eran las correspondientes a su rol.

Así los asesores, orientaban a los docentes en su labor, al mismo tiempo que daban clase. Los profesores realizaban su tarea de labores docentes al mismo tiempo que asesoraban a sus propios compañeros en relación a los nuevos contenidos, esto se señala en:

"Se formó un grupo de maestros que iniciaron su labor, asesorados por profesores de las asignaturas del plan tradicional. Esta asesoría se dirigía a garantizar el contenido académico, que en el nuevo esquema surgía..." (48)

Finalmente los funcionarios, ejercían su rol en la mayor parte de su tiempo, dedicándole unas pocas horas también a la docencia.

Como puede verse, los roles que se establecen son multifacéticos de acuerdo a las características y modalidades dentro de la institución. Sin embargo las funciones que realiza el profesor, aún cuando implican asesorías, se restringen al trabajo con los contenidos únicamente y no a la participación en todo el proceso de diseño curricular. De ahí que los autores del trabajo, establezcan la siguiente reflexión:

"Es importante destacar que el discurso del curriculum en tanto proyecto institucional no surge del propio maestro. El que se asume maestro en una institución está ya situado en un espacio asignado por el plan, o por el sistema jerárquico, y en

cierto modo tiene vedada la posibilidad de entrar al currículum<sup>40</sup> total: esto significa invadir los roles jerárquicos que orgánicamente se ocupan de ese todo" (49)

## 5. Posiciones de los sujetos institucionales en la ENEPI

### 5.1 Antecedentes

La historia de la implementación, desarrollo y evaluación curricular, en la ENEPI, va íntimamente ligada a la historia de la Escuela. Desde sus inicios, con la implementación de currículos nuevos, se estableció su constante revisión.

Durante su desarrollo se trabajó, la implementación, desarrollo y evaluación curriculares, tanto por instancias académicas como administrativas (Divisiones, Jefaturas, Departamentos, Coordinaciones), dándose diversas formas y modalidades.

Testimonio de estos desarrollos los encontramos en diversos escritos de los diferentes sujetos de la Institución, por lo que en el desarrollo de este capítulo se analizarán algunas de estas publicaciones, a fin de establecer las posiciones teóricas que se encuentren de manera implícita, así como la forma en que plantean la participación de los docentes en estos procesos.

---

49. Ibid Pág. 16.18



### 5.2 Metodología

Para el desarrollo de este punto se analizarán los artículos de "Memorias de aniversarios de la ENEPI"(50), en donde se contemplará las posiciones de:

- a) Los funcionarios
- b) Los asesores
- c) Los profesores

De cada uno de ellos, se rastrearán las posiciones de curriculum que se manejan, así como sus visiones en cuanto a la participación de los docentes en los procesos curriculares.

Asimismo para el análisis de las posiciones curriculares, se tomarán como base, los planteamientos de escuelas teóricas trabajadas en el primer capítulo de este trabajo, (Escuela tecnocrática, clásica y sociológica).

### 5.3 Funcionarios

- a) Posiciones sobre curriculum

En el artículo del Dr. Sergio Jara del Río (51)

- 
- 50. ENEPI.UNAM. "Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje", México, 1978
  - 51. Jara del Río S. "Diseño de un nuevo plan de estudios, Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje, ENEPI.UNAM. México, 1978

entonces Jefe de la División de Ciencias Sociales y Clínicas, de la ENEPI, presentado en las Segundas Jornadas de Aniversario de la ENEPI, se señala que para la implementación del plan de estudios, fueron tomados ciertos elementos que a mi juicio es posible incluirlos en el modelo clásico Tyleriano y que se puede apreciar en el siguiente cuadro comparativo:

Elementos propuestos por el autor	/	Elementos de la propuesta Tyleriana
Diagnóstico del contexto social	/	Estudios sobre la vida
Con base en lo anterior se procedió a elaborar los objetivos de la carrera	/	Tomando como base las fuentes del currículo se elabora el sistema de enseñanza, el cual incluye los objetivos

En otro planteamiento elaborado por otro funcionario de la Institución: Emilio Ribes (52), el entonces coordinador de la carrera de Psicología de esta Escuela, encontramos que se ubican los siguientes aspectos:

1).Determinación de objetivos funcionales,  
 2).Determinación de las necesidades sociales, 3.Formulación de objetivos terminales curriculares con base en el punto anterior y determinación de las situaciones de enseñanza aprendizaje,  
 4). Elección y desarrollo de un modelo o sistema curricular, 5) Formulación de los contenidos y Determinación de los procedimientos de evaluación (53)

O sea que este planteamiento puede ser ubicado en la línea tecnocrática, ya que en ésta no se plantean de manera

---

52. Rives E. Algunas consideraciones sobre el diseño del nuevo plan de estudios de Psicología de la ENEP Iztacala Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978

53. Ibid Págs. 15 y 16

inicial los fundamentos en relación a fines, sino que se inicia con el sistema de enseñanza, en donde los objetivos son el punto de arranque.

De la misma manera en otro artículo desarrollado por el Jefe de la Sección de Evaluación, del Depto. de Pedagogía de la ENEPI Dr. Sergio Zúñiga (54), se encuentran elementos que nos permiten ubicarlo en la misma línea tecnocrática, por el énfasis en la búsqueda de la eficiencia, y la elaboración de los objetivos, según puede apreciarse a continuación:

"...un instrumento de diagnóstico educativo, que a la vez que permite al maestro conocer el nivel de aprovechamiento de sus alumnos, le proporciona información sobre el grado de eficiencia de su acción educativa... ya que la evaluación sirve para conocer el nivel de preparación de los alumnos, que permite la planeación y adecuación de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y mide las eficiencia del profesor..."(55)

A diferencia de los autores precedentes, en el artículo elaborado por la entonces coordinadora de la carrera de Biología Maestra Consuelo Savin (56), se destacan rubros que la ubican en la línea clásica (57), ya que ella presenta como elementos:

- 
- 54. Zúñiga García S. La evaluación del cambio curricular, Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
  - 55. Ibid
  - 56. Savin V., Consuelo, Diseño de un nuevo plan de estudios, Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
  - 57. Tyler R. Desarrollo básico del currículo. Op. Cit..

44  
"1). Identificación de problemas y diagnóstico de necesidades educativas, 2). Definición de los objetivos de la carrera, 3). Selección de contenidos, 4). Contenidos y distribución cualitativa y cuantitativas de ciclos educativos, 5). Selección de actividades y/o experiencias de aprendizaje, sistemas de enseñanza-aprendizaje, selección de procesos, elaboración del plan de estudios, 6). Organización de experiencias de aprendizaje. Diseño de unidades, 7). Formación y selección de recursos materiales, humanos y técnicos, 8). Asignación de recursos, 9). Operación de unidades de enseñanza-aprendizaje, 10). Operación de mecanismos de evaluación del plan y 11). Plan de seguimientos de egresados"

Considerando los anteriores elementos, encontramos que si bien no se hace un desarrollo muy amplio de los fundamentos curriculares, si presenta como antecedente la identificación de problemas y necesidades educativas.

Asimismo en el artículo elaborado por Alfredo Furlán(58), Jefe del entonces Depto. de Pedagogía, se presenta una posición totalmente diferente, en donde se destaca la apertura de la conceptualización de curriculum, lo que permite ubicarlo dentro de la línea sociológica, según puede apreciarse en las siguientes citas del artículo referido:

"Modificar un plan de estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas..."

"Sucede que pensar en el curriculum es pensar en la profesión, en la inserción social de profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica, en su concepción de vida y en su orientación científica". También es pensar en las formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre la teoría y la práctica.(59)

58. Furlán A. El diseño de un nuevo plan de estudios  
Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-  
Aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978

b) Participación de los docentes.

En relación a la forma en que se visualiza la participación de los docentes en la práctica curricular, en el artículo del Dr. Jara del Río (60) es bastante clara la importancia que les asigna, ya que él menciona:

"En todo lo anterior tuvieron participación activa, en una primera fase, los jefes de las asignaturas denominadas básicas del plan tradicional, así como profesionales del área clínica que trabajaron conjuntamente en asesorías. Terminado el diseño se procedió a invitar a un grupo de profesores a estudiarlo, a comentarlo a a trabajar en aspectos de implementación y metodología."

"El profesorado recibió información y sensibilización del nuevo plan, posterior a lo cual llevaron un curso de formación docente en forma intensiva, durante seis meses, con el fin de aplicar la innovación y de trabajar sobre la experiencia y contenido específico de los módulos elaborados por el grupo de profesores de la experiencia piloto"(61)

Según lo anterior se hace notorio el interés por incorporar a los docentes a los procesos curriculares, sin embargo la participación es diferenciada considerando que se llamó a participar en grupos que abordaron las fundamentaciones y otros que sólo deberían de aplicar el planteamiento elaborado.

De igual manera el Mtro. Emilio Ribes, destaca la participación de los docentes de la siguiente manera:

- 
59. Furlán A. El diseño de un nuevo plan de estudios  
Op. cit. Pág. 2 y 3
  60. Jara del Río S. "Diseño de un nuevo plan de estudios,  
Op. Cit..
  61. Jara del Río S. "Diseño de un nuevo plan de estudios,  
Op. Cit.Pág. 12

46

"En lo que respecta a la participación de la comunidad académica en el diseño, desarrollo y evaluación del plan de estudios, se hacen las siguientes consideraciones: La necesidad de la participación de todo el profesorado en la formulación inicial del plan de estudios..."

En una segunda etapa de evaluación ... se ha promovido la integración de comisiones mixtas paritarias de profesores-estudiantes, que conjuntamente a las juntas de área curricular, al comité de carrera y a la coordinación, se aboque en forma continua a la evaluación y mejoramiento del plan de estudios."

(62)

En el artículo del Dr. Zúñiga (63), a diferencia de lo anterior sólo ubica a los docentes como sujetos a ser evaluado y no como sujeto evaluador.

En cuanto al artículo del Dr. Alfredo Furlán (64) a la participación de los docentes también se les da un lugar muy importante mencionando que:

"... Bajo la multiplicidad de circunstancias posibles se pueden diseñar, analíticamente, dos caminos principales: el impulso de la transformación desde "abajo" y el impulso desde "arriba" aquí son usados para referirse a la posición institucional de las personas que promueven el cambio curricular, maestros y estudiantes por un lado, o autoridades por el otro".

En Iztacala, hasta el momento se ha seguido el camino de arriba-abajo con diferentes alcances de acuerdo a la carrera. Este origen de cambio confiere al problema de la participación de la comunidad académica una relevancia singular. Es materialmente imposible diseñar (no hablemos ya de implantar) la totalidad de un currículo desde un sólo cubículo. lo que se puede concebir es la estructura general, las principales orientaciones, pero la tarea de llenar esa estructura, ese esquema, la tarea de precisar los contenidos de cada unidad de enseñanza requiere de la participación de la comunidad académica..." (65)

---

62. Ribes E. Op. Cit. Pág. 16 y 17

63. Zúñiga García S. Op. cit..

64. Furlán A. El diseño de un nuevo plan de estudios  
Op. cit..

65. Ibid Pág. 4 y 5

#### 5.4 Asesores

##### a) Concepciones de curriculum

En el artículo elaborado por Ortega P. Faustino (66) se presentan las siguientes elementos:

"Sabemos que todo cambio racional involucra una planeación y un seguimiento sistemáticos que se inician al evaluar una organización o estructura dadas, y al descubrir en que medida se logran o no sus objetivos. Una vez detectadas las necesidades para optimizar los recursos en la consecución de dichos objetivos, se procede al diseño del nuevo programa."

Según el párrafo anterior, este autor puede ser ubicado dentro de la línea denominada tecnocrática por presentar elementos del autor representativo de ella (67) ya que se presenta un énfasis otorgado a la optimización y la consecución de los objetivos.

Por otro lado en el artículo presentado por el asesor Vicente Eduardo Remedi (68), de la Sección de formación docente del Depto. de Pedagogía, presenta una concepción diferente a la anterior, ubicando mayores elementos del curriculum y sus interrelaciones, el señala:

- 
66. Ortega P. Faustino. Implantación de un nuevo Plan de estudios, Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
67. Kemp J. Op. Cit..
68. Remedi E.. Sistemas de evaluación aplicados en la ENEPI. Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza- aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978

"Evaluar un currículo exige entender que los diferentes<sup>48</sup> elementos que lo integran tal como plan, programa, actividades, relación profesor-alumno, materiales didácticos, instrumentos de evaluación, ambiente, etc. constituyen un todo integrado donde las partes interactúan entre sí conformando una estructura que definirá la naturaleza de la experiencia educativa a lograr".

#### b) Participación de los docentes

En lo que se refiere a la participación de los docentes, Ortega P, Faustino señala la necesidad e importancia de contar con ellos:

"Si se desea que la innovación sea exitosa, debe estar respaldada al menos por una parte del personal docente, ya que de ellos depende directamente el funcionamiento del trabajo y la realización de los propósitos" (69)

En el artículo presentado por el asesor Eduardo Remedi se da gran importancia a la participación de los docentes, junto con los otros sujetos de la institución, según puede evidenciarse de la siguiente manera:

"Por último se señalan entre coordinadores de módulo, maestros y/o pedagogos de la Sección de Formación Docente que son los responsables de la recolección de datos necesarios. La fase analítica-explicativa presupone la existencia de los elementos descritos para su trabajo por parte de maestros y asesores pedagógicos " (70)

### 5.5 Docentes

#### a) Concepciones de curriculum

Dentro de éstos, se revisó el artículo elaborado por Javier Valenzuela M. (71), en el que se presenta una

---

69. Ortega P. Faustino, Op. Cit. Pág. 26

70 Remedi E. Pág. 62

71. Valenzuela M. J. La implantación de un plan de estudios .  
Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje,  
ENEPI. UNAM. México, 1978



preocupación centrada en un análisis sociológico, por lo que lo podemos ubicar en esta corriente y se denota en el siguiente fragmento:

"La implementación constituye una fase de confirmación o de disconfirmación de un cierto número de expectativas previstas en el curriculum, respecto a los roles que, para cada uno de los elementos componentes de la institución, este ha previsto. De su disconfirmación en las condiciones prácticas concretas del funcionamiento curricular, dependerán los ajustes y readaptaciones conducentes..."(72)

También fue revisado el artículo del Dr. Sabino Carrillo González (73), profesor de la carrera de medicina de la ENEPI, en el que se desarrolla una concepción de curriculum que presenta elementos de la posición clásica al mencionar que:

"Las actividades se planean a partir de la formulación de objetivos generales que son la expresión de una filosofía de la educación en relación con los requerimientos de la sociedad..."(74)

#### b) Participación de los docentes

En la propuesta que se presenta en el artículo de Valenzuela M. J. (75), se señala como importante la participación de los docentes en estos procesos, pues indica:

"Del desempeño del profesor, concebido como un

72. Ibid Pág. 35

73. Carrillo G. Sabino, La evaluación como retroalimentación para el proceso de planeación e implementación. Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978.

74. Ibid. Pág. 53

75. Valenzuela M. J. Op. cit...

profesional capaz apto para la enseñanza la investigación<sup>50</sup> y ejercicio profesional de su especialidad, convirtiéndolo de hecho en el factor fundamental para el progreso y la evaluación continua del currículum." (76)

En el artículo del profesor Sabino Carrillo G., de la carrera de Medicina, la participación de los docentes es planteado como necesario e importante, aunque se le ubica de manera restringida en el nivel de al sistema de enseñanza.

"Pero la planificación efectiva de la enseñanza comienza con la formulación de objetivos específicos en términos de conductas observables terminales del educando. La actividad ó ciclo docente debe comenzar con una clara, concisa y significativa formulación de objetivos que va a orientar a la selección de los contenidos y la organización de las experiencias de aprendizaje, así como va a posibilitar la evaluación." (77)

#### 5.6 Conclusiones

##### a) Funcionarios

###### a.1 Concepciones de currículum

Se encontró que la posición en los funcionarios no es homogénea, ya que se presentan diferentes posturas, las cuales en ocasiones contrastan de manera muy marcada.

###### a.2 Participación de los docentes

A este respecto se encontró coincidencia entre todos los autores, ya que consideran importante la participación de docentes, independientemente de sus posiciones teóricas,

---

76. Ibid Pág. 35

77. Ibid. Pág. 53

## b) Asesores

### b.1 Concepciones de curriculum

De acuerdo al análisis de los artículos elaborados por asesores de la Institución, encontramos que tampoco se presenta una sola posición teórica

### b.2 Participación de los docentes

Observamos que al igual que los funcionarios, para el cuerpo de asesores también es de gran importancia la inclusión de los docentes en tales procesos.

## c) Docentes

### c.1 Concepciones de curriculum

Al igual que en funcionarios y asesores, en los docentes también se presentan diferentes posiciones con respecto a las corrientes teóricas en que se fundamentan sus propuestas.

### c.2 Participación de los docentes

La participación de los propios docentes en estos procesos, también lo consideran importante.

1. Azcunaga F. El desarrollo del currículo en la Universidad de Nayarit. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México, 1983
2. Carrillo G. S. La evaluación como retroalimentación para el proceso de planeación e implementación. Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
3. Furlán, A. Remedi E. Discurso curricular. Selección de la actividad organizacion del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en las ENEP Iztacala, 1975-1979. Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de estudios avanzados del I.P.N. México, 1983
4. Furlán J. El diseño de un nuevo plan de estudios Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
5. Glazman R. y De Ibarrola M. Diseño del Plan de Estudios. Modelo y realidad curricular. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México, 1983
6. Jara del Río S. "Diseño de un nuevo plan de estudios, Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
7. Ortega P. Faustino Implantación de un nuevo plan de estudios. Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
8. Remedi V.E. Sistemas de evaluación aplicados en la ENEPI. Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
9. Ribes E. Algunas consideraciones sobre el diseño del nuevo Plan de estudios de Psicología en la ENEP Iztacala Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
10. Savin C., Diseño de un nuevo plan de estudios. Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
11. Serrano R. P. Reconstrucción teórica de la experiencia curricular en la U.A.M. Xochimilco (1974-1982) Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México 1983
12. Tyler R. Principios básicos del currículo. Troquel, México, 1984

- 13 Zúñiga G. S. La evaluación del cambio curricular Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978
- 14 Valenzuela M. Javier "La implantación de un plan de estudios" citado en: Segundas Jornadas de problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud. ENEPI. UNAM México, 1978

#### IV. PROCESOS DE EVALUACION CURRICULAR EN LA CARRERA DE MEDICO CIRUJANO DE LA ENEPI. (ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA)

##### 1. Antecedentes

El desarrollo de los procesos de evaluación curricular en la ENEP Iztacala, se inician con la implementación de esta Escuela (1979), y se desarrollan durante estos 14 años.

Inicialmente estos procesos se efectúan de manera poco coordinada entre todas las carreras de la escuela, sin embargo, en el año de 1983, se llevó a cabo un Taller General de Evaluación Curricular (78), el cual buscó recuperar los aportes y limitaciones que se habían desarrollado en cada carrera, estableciéndose en esa ocasión, de manera conjunta, los lineamientos generales para todas las profesiones que se imparten en esta Escuela: Medicina, Odontología, Enfermería, Biología y Psicología.

Dentro de los planteamientos metodológicos que se implementaron, en ese tiempo, se encuentran los ejes de análisis: Curriculum Práctica docente, Curriculum programas, Curriculum Institución, Curriculum Investigación y Curriculum alumnos.

El desarrollo de estos ejes, quedó como responsabilidad de los coordinadores de las carreras, así como la forma que cada uno de ellos considerara para llevar a cabo la evaluación curricular en su carrera.

---

78. Taller General de Evaluación curricular de la Carrera de Medicina. ENEPI. Iztacala, UNAM. 1984

De esta manera, la carrera de Medicina, continuó con mayor impulso sus procesos evaluativos, los cuales son caracterizados por la inclusión de manera importante de los personajes institucionales: profesores, alumnos, funcionarios y asesores. Esta experiencia es la que se aborda a continuación.

2. Procesos de evaluación curricular en la carrera de Médico Cirujano de la ENEPI. Eje curriculum práctica-docente

En la carrera de Medicina de la Escuela, se han abordado los Ejes curriculares: curriculum práctica docente, curriculum-programas y curriculum-alumnos.

El desarrollo de los Ejes de análisis de los procesos de evaluación curricular en esta carrera, se inician en el año de 1984, con la apertura del Eje curriculum práctica docente. El trabajo en este eje, implicó una participación del 50% de profesores de la carrera, a nivel de docentes entrevistados y 32 integrantes del equipo de trabajo.

Este último grupo incluyó a 8 funcionarios, 15 profesores, 2 participantes del área de planeación, 4 del área pedagógica y 3 del área de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias Sociales y Educativas.

Las etapas del eje curriculum-Práctica docente fueron:

- "1 -Elaboración del Proyecto por el Comité de Carrera
- 2 -Constitución del equipo. Legitimación del Instrumento
- 3 -Las entrevistas, construcción y apropiación del objeto de análisis
- 4 -Reconstrucción del objeto a través de su análisis
- 5 -Búsqueda de recuperación de experiencias" (79)

El desarrollo de este eje permitió ir concretizando y construyendo una nueva forma de significado teórico y metodológico que rebasaba el nivel técnico, para constituirse en un proceso de construcción social.

En este proceso, no sólo se valoraba el producto o la forma metodológica, sino que se configuraba una construcción conjunta, con una metodología novedosa, a través de entrevistas, las cuales tenían la intención de recuperar las construcciones que han realizado los actores del proceso, en la práctica curricular.

Al finalizar este proceso curricular, se expresó por parte de los docentes participantes en él, la necesidad de recuperar la experiencia vivida dada la riqueza que les significó, razón por la cual se decidió (1984) abrir el proyecto, con la finalidad de analizar este proceso, proyecto que se denomina de "Recuperación de experiencias", el cual es considerado enseguida:

### 3. Proyecto de "Recuperación de Experiencias"

#### 3.1 Antecedentes

Para la realización de este proyecto, se formó un subequipo del grupo de asesores y profesores involucrados en el proceso de evaluación de la práctica docente, a través del cual se convocó a los docentes que habían participado como

Medicina de Puebla, México, 1985



entrevistadores, para intervenir en mesas de reflexión sobre las formas en que vivieron su participación en este eje.

La manera en que se decide llevar a cabo la reflexión es a través de la videograbación de las discusiones efectuadas en las mesas de trabajo de profesores, como de funcionarios y asesores, los cuales contaban con una guía elaborada por el subequipo encargado de este proyecto.

Posteriormente se transcribieron las grabaciones y se empezaron a categorizar algunas de las mesas de trabajo, estas categorías son retomadas y desarrolladas para efecto de este trabajo.

### 3.2 Metodología

Esta considera básicamente dos fases que son:

- a) Análisis del documento que fundamenta el proyecto
- b) Análisis del discurso de los profesores entrevistadores

Dentro de la primera fase se desarrollará la concepción de curriculum, la participación de los docentes, así como la utilización y legitimación del instrumento.

En la segunda fase se analizarán las concepciones de evaluación curricular, en el transcurso del proceso, así como las interacciones entre los docentes entrevistadores y los profesores entrevistados.

Estos aspectos tienen la finalidad de dar cuenta de los cuestionamientos, construcciones y reconstrucciones que se

presentan en este proceso, tanto de los aspectos teóricos, como metodológicos, que se dieron durante el desarrollo de este eje.

### 3.3 Documento que fundamenta el proyecto

#### a) Concepción de currículum

En los fundamentos de este proyecto se plantea la noción de currículum desde dos puntos de vista diferentes y opuestos:

" Como elemento que organiza, en función de un modelo, la práctica escolar o como espacio que articula y expresa experiencias pedagógicas" (80)

De acuerdo a estas concepciones, se plantea igualmente que la evaluación curricular puede ser planteada de dos formas:

" Confrontar la práctica curricular con el modelo que la regula (o pretende regular); o bien analizar las expresiones de las experiencias pedagógicas y dar cuenta del proceso de articulación". (81)

El eje conductor del proyecto, buscaba dar cuenta del proceso de construcción, de la práctica curricular que se llevaban a cabo, en esta carrera.

Así, se menciona:

"...hay, en el nivel de la propia práctica de la evaluación curricular un entrecruzamiento de estas dos nociones de currículum ... justamente porque responden a formas dominantes de noción y acción ...". (82)

80. García Julieta, Monique Landesman. Proyecto de Recuperación de Experiencias. Mimeo, 1984, Pág. 2

81. Ibid. Pág. 3

82. Ibid. Pág. 4

Los planteamientos anteriores hicieron posible una visión más amplia y rica acerca de la concepción de curriculum, en donde el rescate de este entrecruzamiento, permite mostrar el mosaico de expresiones de la realidad, que se encuentran presentes en las prácticas curriculares.

b) La participación de los docentes

Respecto a este apartado, se contempló la posibilidad y necesidad de participación de los docentes en el proceso, de acuerdo a su rol, puesto y función, según se muestra en la siguiente cita:

"la necesidad de volver sobre la indagación de la significación para cada uno de los participantes (desde los diferentes niveles de inserción Institucional)... " (83)

También como centro del proyecto es el estudio de la participación de los docentes, desde su rol, según se denota en el párrafo posterior:

"El propósito central de este momento lógico de la Evaluación que llamaremos RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA es la recapitulación colectiva sobre la intervención de cada uno de los participantes, en el equipo de evaluación curricular bajo la consideración del análisis de su discurso y del lugar en el que intervino". (84)

Así mismo en el proyecto, se buscaba la expresión colectiva de lo que había sucedido, pero desde el lugar de los propios participantes y no de calificación desde otros sujetos.

---

83. Ibid. Pag. 5

84. Ibid. Pag. 7

### c) Utilización y legitimación del instrumento

En relación a la utilización de la entrevista como instrumento de trabajo, también se llegó a una coincidencia con otros autores (85), al encontrarse similitudes, en el sentido de recuperación desde los propios sujetos, la intención de análisis del discurso y de las posibilidades y limitaciones de este instrumento. Una evidencia de lo anterior corresponde a lo siguiente:

"La entrevista propiamente hablando, tenía como propósito la producción de un discurso y el hacer de este un objeto de análisis. Estos objetos de estudio fueron solicitados y producidos en un momento único e irrepetible, sabemos que otro interlocutor o bien en otro momento se hubiera tenido otro discurso, pero esta particularidad no es un elemento en contra de la labor realizada, sino el señalamiento de uno de los límites de quien trabaja para la investigación social" (86).

Hasta aquí se presentan las finalidades generales del proyecto, a fin de reconocer sus fundamentos. En el siguiente apartado se analizarán las concepciones de evaluación curricular y las interacciones de los docentes, a partir de su propio discurso.

## 4. Análisis del discurso de los profesores entrevistados

### 4.1 Concepciones de evaluación curricular

#### a) Etapa inicial

En este momento, de nueve profesores involucrados,

---

85. Remedi E. A., Aristi, R., Castañeda, A., Landesman M. Maestros, entrevista e identidad, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.. México 1989.

86. *ibid.* Pág. 13

cuatro de ellos indicaron no conocer que era la evaluación curricular, según puede apreciarse en las siguientes intervenciones de los propios docentes, recuperadas de las videgrabaciones anteriormente mencionadas:

¿Evaluación curricular? ¿de que se trata eso? no sabia, me indicaron que en la comisión me iban a informar de que se trataba".

"de la evaluación curricular no sabia ni lo que era, ni que se iba a tratar."

"Evaluación curricular ¿Que es esto? Yo le preguntaba a la coordinadora del módulo la que nos informó a nosotros pero nos dijo: allá te van a informar. yo no sabia ni de los ejes, ni de nada, Yo no tenía idea de nada."

"Yo no tenía ni idea, la verdad yo sabia que había un proceso, un estudio en toda la carrera que cada quien había escogido un eje fundamental, era lo único que yo sabia. Decían de evaluación curricular. Decía mucho gusto, que es eso?"

Sólo un profesor dijo conocer algunos aspectos sobre lo que para el era la evaluación curricular:

"Sabíamos que había un gran plan anterior dado por Rectoría, para echar a andar esto de la evaluación. En una de sus partes conocíamos los ejes"

Finalmente cinco profesores de los nueve, no expresaron su opinión al respecto.

#### b) Etapa intermedia y final

La visión de evaluación curricular planteada por los docentes, se trasformó de un desconocimiento inicial, a la explicitación de diferentes concepciones sobre la evaluación curricular y en particular del eje que se estaba evaluando (eje curriculum-práctica docente)

Entre las concepciones que se manejaron tanto entre los entrevistados como los entrevistadores se encontraron varias tendencias, entre las que se encuentran, que evaluar significaba calificar al propio sujeto, en este caso al docente, sus capacidades, sus conocimientos, ello se muestra en estas citas:

"Lo que entendía que se trataba era de evaluar la capacidad del docente"

"De hecho, surgió que nos empezaron a preguntar los profesores: ¿que nos van a preguntar?, danos un tip, de que se trata? ¿Nos van a evaluar o nos van a correr?, una serie de cosas que nosotros no podíamos aclarar, porque no sabíamos."

"En mi módulo, las personas que no vinieron, si son problema. Ya tenían cola que les pisaran"

"Los del otro módulo también problemático, no se escaparon "

Otra también era que se trataba de una evaluación al docente en cuanto a su rol educativo, según se evidencia en las siguientes afirmaciones:

" Entendía que no se estaba evaluando al entrevistado como persona, como fulano de tal, gente problema o gente sin problema, sino como docente y como grupo de docentes"

"A mí me paso que confronté mi práctica con el instrumento, evidentemente el mío no va a ser, porque no habría una necesidad de evaluación curricular si las cosas fueran tan bien.

"Algo que estuvimos manejando desde el taller, fue que el profesor mientras más verborreico era, en un momento: "sabe que, esto no es lo que le estamos preguntando" casi con la respuestas es A, tache la correcto"

"Yo en lo particular en las entrevistas, yo tenía seis que decían lo que yo pensaba, entonces pensé estas son las buenas"

" en las entrevistas, el modelo que tenía uno, lo confrontaba con el modelo que el profesor estaba poniendo"

En este momento es interesante señalar que existe un avance en relación a la concepción que se tenía por parte de los docentes sobre evaluación curricular en comparación con el inicio del proceso, siendo coincidente con lo señalado por Sara Delamont, (87) sobre la importancia de la distinción o valoración de una persona como individuo, profesor o profesionista (rol) y puesto que ocupa.

"Si digo que Mrs. Smith es la profesora de historia en St. Trinian ustedes pueden distinguir tres clases de información diferente: que Mrs. Smith es un individuo, que es un miembro de una profesión de la enseñanza y que tiene un puesto específico en St. Trinian" (88)

En una tercera tendencia encontramos, que se entendía, que la evaluación curricular, no significaba la evaluación de un sujeto en particular, sino investigar para entender la forma en que se efectúa la práctica general de los docentes. Lo cual es posible apreciar en la expresión:

"Después del taller se sintió que iba a saber las fallas de la práctica docente, no del docente en particular"

La última tendencia que se puede señalar es aquella que implica la identificación de varias posiciones de evaluación curricular entre los participantes:

-En mi caso personal, yo identificaba partes en las cuales la idea de que cada uno de nosotros (entrevistadores) tenía, era muy similar a la idea que un miembro del comité tenía, la propia. Cada quien se hizo a sus ideas personales y en un primer punto choco con la del otro del comité. Hasta que también, yo identifiqué que los del comité no se ponían muy de

87. Delamont. Sara. La interacción didáctica. Cincel Kapelusz, Madrid, 1985

88. Ibid. Pág. 56

#### 4.2 Interacciones entre los docentes entrevistadores y entrevistados.

##### a) Conflictos, miedos y actitudes que viven los docentes entrevistadores

Al ser seleccionados para participar en este proceso, los profesores entrevistadores encontraron conflictos con sus compañeros y en relación con sus clases como docentes.

De esta manera mencionan:

... empezamos a tener conflictos con los demás profesores: porque habíamos sido asignados. Que teníamos nosotros. Que si éramos los consentidos. Después empezamos a tener problemas porque no estaban asignadas horas para ese trabajo. A veces teníamos que salir de los grupos, a veces hubo un taller inter-semestral al que no pudimos asistir entonces, que si ustedes no estaban preparados para el siguiente semestre..."

"Y sí fue problema, porque se cambió el programa, cuando llegamos nosotros nos extrañamos, esto no es y está todo el programa cambiado y nosotros no sabíamos nada del cambio, entonces nos empapamos del programa, lo revisamos, entonces nos incorporamos"

"...nosotros tuvimos que estar mes y medio en tiempo de clases asistiendo al taller para entrevistadores...Problema de algunos profesores que tenían que hacerse cargo del grupo al final del semestre, mientras el taller de entrevistadores se llevaba a cabo"

Estos conflictos a su vez provocaron en los docentes entrevistados, miedo a ser cuestionados por quienes serían evaluados ya que sus compañeros entrevistados, eran o de una edad mayor que los primeros, o de mayor antigüedad docente, o habían ocupado un rol de autoridad académica en la escuela ante estos, ( por ejemplo el haber sido sus profesores)



"En mi caso por ejemplo tuve un intento de negativa <sup>65</sup> a participar... con que privilegios y con que garantía si tenemos mismo nivel de licenciatura"

"...Cómo le íbamos a justificar al entrevistado, porque habíamos sido escogidos nosotros... A mi personalmente, yo tenía miedo de como me iba a justificar frente al docente."

Afortunadamente me tocó ir a la clínica, pero en un momento dado, me puedo haber tocado ir a básicas, que es gente que yo conozco, que me cuestionan: pero, ¿por que tu? ¿por que yo no? ¿y por que tu me vas a evaluar?...A mi eso me angustiaba mucho"

De la misma manera, se suscitaron temor por que pudieran ser utilizados como instrumento para perjudicar a sus compañeros, según se denota en la siguiente cita:

...Nosotros teníamos cierta desconfianza de ser utilizados como instrumento para algo: de hecho entre muchos de los profesores surgía la fantasía: nos van a evaluar, nos van a correr y que nosotros fuéramos un instrumento de esto, entonces

"al llegar al taller y de ver que están elaborados los instrumentos y que prácticamente nada más éramos aplicadores del instrumento, en muchos de nosotros surgió: ¡híjole! mejor me salgo de esto! inclusive yo planteé al coordinador\_ yo no quiero estar ahí, porque no le veo mucho beneficio para los profesores."

"Yo siento que existía la angustia y el cuestionamiento de que otra persona con mi mismo nivel, que está evaluando, a lo mejor me dice que no. Si uno esta tomando en cuenta más cosas, yo no se que vaya a desaparecer mi contrato".

"De hecho surgió que nos empezaron a preguntar los profesores, los que sabían que ya se les iba a ser asignados a cco, preguntaban ¿que nos van a preguntar, dénos un tip, de que se trata? ¿nos van a evaluar? o nos van a correr? una serie de cosas que nosotros no podemos aclarar porque no sabíamos. Y muchos decían pero en cuanto detectan una gente problemática, ustedes van a decir que este ser es problemático y este hay que eliminarlo, esto se empezó a manifestar. Nos dimos cuenta de esto, incluso muchos manifestaron porque los han escogido? ¿ustedes porque nos van a evaluar? ¿ustedes quienes son para evaluarnos? muchos así lo manifestaron".

Las situaciones anteriores llevaron a los docentes a varias actitudes:

-De complicidad, en la que se trató de ayudar a sus compañeros, dando pistas para la resolución del cuestionario, asentando o rechazando las respuestas que no consideraban

adecuadas.

-De protección, se percataron que el lugar de evaluadores les significaba una protección a su propia inseguridad, al suponer que ellos contaban con las respuestas correctas.

-De identificación, por tratarse de entrevistadores que también fungían como docentes, aspecto que enriqueció este proceso, de acuerdo a la versión de los profesores, al establecerse una relación de compañerismo, entre entrevistadores y entrevistados, por la confianza que se suscitaba al sentirse entre iguales.

"La otra cosa era que con el mismo entrevistado. Este a la hora de terminar se sentía muy a gusto. Como cuando se hace una historia clínica al paciente "ya nos hicimos cuates, ya conociste mi secreto y una situación muy especial. Se creo una situación de compañerismo"

-Validación de la propia práctica docente del entrevistador, en relación a la práctica docente del entrevistado, según puede apreciarse en las siguientes citas:

"Y luego la angustia se multiplicó, voy a confrontar mi práctica docente con el instrumento y la práctica docente del que entrevisté..."

"Yo en particular al confrontar mi práctica profesional con la persona que estuve entrevistando, a mi me pasaba que a las cinco o seis entrevistas ya había puntos que se habían repetido en una dos o tres entrevistas y que tal vez con ellos validaba mi práctica profesional."

"Con respecto a la relación con el entrevistado.. después de haber terminado se sentía muy bien. En toda la entrevista que estuve se creaba la situación ¡ha! compartimos los mismos problemas... y además la identificación con el docente, fuera que estuviéramos de acuerdo o no con el. Nos identificábamos con el docente. Y no podíamos evitar plantearnos nuestra misma docencia, que estábamos haciendo con ella. La otra con el compañero. me gustó mucho, fue una forma de conocer otras gentes, con los mismos compañeros entrevistadores. fue otra posibilidad, otro equipo de trabajo diferente, otro trabajo

diferente que nunca habíamos hecho. Estamos todos en el mismo tren; hacemos bola todos. Lo mismo pasó con el compañero. funcionamos como un equipo." <sup>67</sup>

"Comenzamos a ver mi pareja y yo que lo que nosotros hicimos como profesores dentro del módulo, no estaba tan errado, nos había dado una especie de terapia de apoyo."

"O sea confrontaba mi práctica docente con la de mi compañero entrevistador. Hacía una pregunta y comparaba mi práctica docente."

"Aparte de que la comparabas, me servía de apoyo, me estaba reforzando."

#### b) Aportes

Durante este proceso, los profesores entrevistadores encontraron, que se abrían posibilidades de explicitar y Conocer los problemas que vivían sus compañeros y eran comunes a ellos.

"...en el momento en que hicimos el simulacro, me di cuenta que sí podía salir mucha información; muy importante; muy difícil de codificar, difícil de analizar, difícil de sacar conclusiones, pero que al fin y al cabo tenía que hacerse. Bueno, si vamos a sacar cosas, que a lo mejor ya sabíamos que existen y que a lo mejor son muy rebuscadas, pero sin embargo

"me parecía importante que se diera como un proceso. A mí cuando me entrevistaron, no me tocó ser entrevistador en este simulacro, entonces a la persona que estuvimos entrevistado me di cuenta que se posesionaba un poco de su papel y realmente decía: eso no, que esto está mal, deberían de mejorarlo, entonces me di cuenta que iba a servir para concientizar por lo menos parcialmente al profesor de lo que estaba sucediendo".

La oportunidad de analizar el curriculum, en donde se recuperara el punto de vista de todos los profesores

"...Después de haber aplicado entre nosotros el instrumento, pues identifique dos cosas. A los diez años de haberse fundado la escuela, no había un intento más o menos de fondo de analizar el curriculum de esta escuela. Desde el punto de vista

que partiera de todos los profesores. Se habían hecho otros <sup>68</sup> intentos, pero no de esta forma."

Conocer las formas y fundamentaciones de la práctica docente de sus compañeros, lo que en ocasiones, llevaba a los profesores entrevistadores a sentirse validados en su práctica, al constatar que la forma de desarrollo de su práctica docente, era semejante a la de sus compañeros.

El permitir que los docentes pudieran constatar y confrontar su práctica docente con la práctica del profesor entrevistado y la planteada en el cuestionario, así como con la práctica de su compañero de entrevista, que los llevaba a cuestionar su propia práctica, solidarizarse con sus compañeros y sentirse consolados de que seguramente estaba bien el desarrollo de su práctica docente

## 5. Análisis y conclusiones

Los elementos que se tomaron en consideración para este punto son:

### 5.1 Fundamentaciones del proyecto y metodología empleada

La forma en que se planeó y llevó a cabo la recuperación de la participación de los docentes entrevistadores en este proceso, tuvo la misma fundamentación y metodología que la planteada en dicho proyecto.

De esta manera, no se buscaba recuperar únicamente las inquietudes propias de los organizadores del proyecto con preguntas cerradas, sino que se plantearon preguntas abiertas,

buscando posteriormente el estudio del discurso del propio docente, en donde se recuperaran y analizaran las formas en que vivió tal proceso, sus expresiones, sus inquietudes, etc.

### 5.2 Conclusiones de evaluación curricular

#### - Etapa inicial

Durante esta primera etapa encuentran que se establecen tres tendencias:

-Una, en la que los maestros expresan su desconocimiento y depositan a su vez la responsabilidad de esta información a los funcionarios (coordinador de la carrera, coordinadores de módulo) o a los responsables del proyecto (asesores o funcionarios involucrados)

-La siguiente tendencia corresponde a la no expresión de una opinión.

-la tercera considerada a partir de uno de los profesores hace referencia a un plan general de la UNAM.

De acuerdo a los párrafos anteriores, llama la atención, el que profesores con una antigüedad docente de 4 a 8 años, es decir la mayoría de ellos iniciadores del planteamiento curricular de la ENEPI., expresaron no tener conocimientos o abstenerse de mencionar su punto de vista.

Lo anterior, puede expresar, por un lado, un no involucramiento de los docentes en los procesos curriculares llevados en la Escuela durante los años anteriores, y por otro

una imposibilidad de la Institución de incluir a los sujetos de la Institución en sus proyectos institucionales.

Asimismo contrasta con lo manejado en el apartado anterior de esta trabajo, relativo a la participación de los docentes, en donde se encontró que se dio una gran participación en sus inicios con la implementación de los currículos en la Escuela, lo que denota que no hubo continuidad en esa participación en los siguientes años.

- Etapa intermedia y al final

A partir de los elementos mencionados podemos establecer que si bien al principio del proceso los docentes manifestaron un desconocimiento de lo que significaba la evaluación curricular, durante el mismo se lograron plasmar las diferentes posiciones que tenían, tanto el grupo de entrevistadores como el de los entrevistados ( a través del proceso de entrevistas y análisis de las mismas).

Por otro lado es importante destacar que las posiciones expresadas por los docentes, reflejan las diversas posturas que fueron analizadas en los primeros capítulos de esta investigación. Es decir en los docentes se presentan visiones que van desde la concepción de que la evaluación significa medir la falta en que se encuentra el sujeto a fin de marcarle el lugar al que debe llegar (aquí estamos ante una posición tecnocrática o racional), hasta quienes comprendían que evaluar puede significar no solo marcar la falta sino analizar cuales son las diversas expresiones pedagógicas que se

presentan en la práctica docente, tanto en las limitaciones como en las riquezas, a fin de tratar de explicar que sucede y no primordialmente prescribir lo que debe hacerse. (posición sociológica) (89)

De la misma manera y de acuerdo a Marc E. Plasard D. (90) resulta relevante el hecho de que los docentes se percataran de que no se presentaba una sola visión de evaluación curricular, hecho que abre por un lado el problema de las ideologías.

Este señalamiento del docente sugiere el problema de los modelos de comunicación, ya que en base a la sorpresa del docente, en relación a porque no se presenta una sola interpretación de evaluación entre los participantes del proceso, alude de manera no explícita a un modelo técnico en donde se ubica a la comunicación como:

..."la transferencia de un mensaje bajo la forma de señal, desde una fuente de información, y por medio de un emisor y un receptor, esta transmisión puede ser afectada por fenómenos parasitarios llamados "ruidos" Este esquema, derivado de las telecomunicación, se ha aplicado a las comunicaciones humanas..." (91)

La percepción del docente acerca de la presencia de varias visiones de evaluación curricular, sustentadas por cada

---

89. Eggleston J. (Op.. cit.)

90. Marc. E. Picard D., La interacción social, Cultura, instituciones y comunicación. Paidós, México 1982

91. ibid. pag. 22

uno de los participantes, nos permite marcar los límites del modelo técnico sobre la comunicación tan extendido en el ámbito académico, donde nuevamente de acuerdo a Marc. E. Picard D. se coincide en las restricciones a esta forma de concebir el proceso comunicacional al establecer que:

"el código del lenguaje no tiene las mismas características que un código formal (por el cual a un significante corresponde un único significado, como por ejemplo en el morse)" (92)

Aquí, además de incluir el aspecto interaccional, nos permite a su vez, abrir en el análisis de manera muy general los aportes de los modelos comunicacionales. A fin de dar cuenta de la complejidad de estos modelos a que se hace referencia se presentan a continuación una síntesis de los mismos de manera general:

Modelo componencial el cual incluye seis factores: emisor, destinatario, contexto, mensaje, código común, contexto, mensaje, código, contacto, en donde al mismo tiempo se incluyen las funciones lingüísticas: expresiva o emotiva, conativa, metalingüística, denotativa, cognitiva o referencial, poética.

Los modelos lingüísticos, en donde se establece una comprensión, mucho más precisa que la correspondiente a los modelos técnicos del proceso de comunicación, así como de los elementos que pone en juego y de las diferentes funciones que se encuentran implicadas. Pero aunque se esfuerzan en mostrar interacciones concretas, describen en cierta manera un proceso ideal. En efecto no permiten explicar la mayor parte de las dificultades que se encuentra en la realidad y solamente se refieren a razones lingüísticas de forma limitada, sin contemplar causas psicosociológicas, por lo que parece necesario completar el estudio de la comunicación en este aspecto

Modelos speaking, los que abordan los siguientes aspectos:

- Elementos: situación, marco, momento y lugar donde se desenvuelve el acto de hablar
- Participantes: todos los que están presentes en su desarrollo
- Finalidades: Lo que se desea hacer comunicando y lo que se



- ha logrado
- Actos: contenido y forma del mensaje, tono, acento, forma o espíritu donde el acto se ejecuta (lúdico, serio, rebuscado, negligente, sarcasmo, etc.)
  - Instrumentos: canales y formas de la palabra, dialecto, presencia o ausencias de mutua comprensión (o códigos y la especialización del uso, llamado generalmente variedad o registro)
  - Normas: de interacción y de interpretación. (ejem. derecho a interrumpir o no) -(sistema de creencias, representaciones y hábitos
  - Género: (características): mito, cuento, proverbio, discurso

Modelos psicológicos, los cuales presentan diferentes aportes y elementos:

- personalidad de los participantes (historia personal, un sistema de motivaciones, un estado efectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un status social y roles psicosociales, edad, sexo, pertenencia geográfica, profesional, ideológica,
- situación del individuo en la sociedad (padre, hijo joven, adulto, hombre, mujer, patrón, asalariado, etc.
- situación común (acción sobre los otros en el interior de una situación definida)
- objetivos y fines que los participantes establecen (informarse, convencer, rivalizar, seducir, amenazar, reconfortar, distraer)
- situación común, su significación e intercambio de significaciones.

Así mismo se plantean en estos modelos que: "La recepción de un mensaje no es un registro pasivo; es una actitud activa de escucha en la cual intervienen múltiples factores de selección, de inferencia...que regulan la "interpretación" del mensaje"(93)

Y por otro lado que:

"Estas significaciones son sobretodo de intercambio de símbolos. Las personas comunican mejor cuando se sitúan en el mismo universo simbólico y tienen los mismos marcos de referencia. Al mismo tiempo este universo simbólico y el sistema de valores propio de cada uno, desempeña un rol de filtro que conlleva una recepción selectiva de la comunicación y ejerce un efecto inconsciente de halo, constituido por la resonancia simbólica, despertada en el espíritu del interlocutor por la significación de lo que emite o recibe y que desencadena una cadena asociativa... la significación conduce también a las representaciones sociales más o menos compartidas por una colectividad " (94)

---

93. Ibid. pag. 19

94. Ibid. pag. 27, 28 y 29

De acuerdo a lo descrito en relación a las visiones y aportes que presentan los diversos modelos y posiciones comunicacionales, es posible establecer que efectivamente el significado de los términos es complejo y no es posible a estas alturas entenderlo únicamente como un proceso meramente técnico.

En este sentido, considerando la influencia y papel de la comunicación en relación a la evaluación curricular, no es posible remitir el fenómeno de la comunicación a una consideración solamente técnica, donde la problemática se circunscribía solamente a un modelo de emisor y receptor.

### 5.3 Interacciones entre docentes durante el proceso

Este proceso permitió a los participantes cuestionamientos y construcciones en común, en donde se presentaron diferentes formas de participación, relacionadas con su inserción Institucional, la historia propia del sujeto y su involucramiento durante el proceso. A la vez significó una formación para todos los sujetos de la Institución.

#### a) Conflictos, miedos y actitudes de los docentes entrevistadores

En cuanto a este aspecto, los elementos analizados, nos permitieron abrir la reflexión en torno a los conflictos entre los roles que son vividos por los docentes, los temores de los docentes a ser utilizados y rechazados, así como las relaciones de poder que se presentan, las identificaciones y negociaciones que se presentan en este proceso.

Entre los conflictos que vivieron los docentes entrevistadores, se encuentra el rechazo de sus compañeros entrevistados, el cual puede ser a su vez analizado, como un rechazo de ellos mismos a la inserción de un nuevo rol, rol que no acababa de convencerlos. Este mismo rechazo a la inclusión de los sujetos en nuevos roles, lo encontramos analizado en estudios realizados por Sara Delamont en donde se establece:

"Los programas de ciencia de Nuffiel exigían un cambio en el rol del profesor, de conferenciante/demostrador una situación de orientador de los procesos de descubrimiento... Lo que está claro, a raíz de los informes del proyecto, es que muchos de los profesores implicados encontraban su nuevo rol desagradable o imposible de realizar"(95)

Otro elemento que intervino y que se asoció al temor de los docentes de ser rechazados, es el relativo a las condiciones institucionales, el cual es coincidente con lo planteado por E. Remedi quien señala:

"Por condiciones institucionales entendemos la distribución y organización del espacio y tiempo con que opera explícitamente la institución y que otorga una modalidad específica al desarrollo de una función. En y por la institución se gesta una imagen. Imagen que ofrece un enunciado que permite al maestro identificarse con otra imagen, la que proviene de la institución, que se deriva como propia y que autoriza al maestro a legitimar su papel y por ende a actuar.(96)

Es decir que en la institución, los docentes son reconocidos como tales y no como evaluadores, por lo que los

---

95. Delamont. Sara. Op. cit.. Pág. 65 y 66

96. Remedi E. A., Op. Cit.. Pág. 4 y 5

otros docentes (entrevistados) se niegan a reconocer este nuevo rol de evaluadores.

El elemento anterior, a su vez se vincula con la noción de poder, lo cual está en concordancia con lo que plantea Sara Delamont

"...es muy importante no perder de vista la dimensión de poder. En cualquier área de la vida humana hay algunas participantes que tienen más poder que otros y, por tanto, pueden imponer sus definiciones de la situación a los demás" (97)

Un elemento más que interviene en las interacciones entre los docentes se encuentra el de las identificaciones. En este rubro se coincide con Remedi E. Et. al. (98) en relación a la identificación, entendida esta como:

"El individuo que se identifica en un rol se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste. Este proceso por el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro se conoce como identificación" (99)

En el proyecto que se ha venido analizando, se presentó una identificación entre los entrevistadores y entrevistados en cuanto a su rol de docentes. Esta situación de identificación también la señala Eduardo Remedi(100), en una de sus publicaciones sobre identidad docente:

---

97. Delamont. Sara. Op. cit. Pág. 354

98. Remedi E. A., Aristi, R., Castañeda, A., Landesman M.. Maestros, entrevista e identidad, (Op. Cit..)

99. Ibid. Pág. 9

100. Remedi E. A., et al., Maestro, entrevista e identidad (Op. cit.)

"...existieron intervenciones por parte de los entrevistadores donde éstos ¿por identificación quizás? parecían haber perdido distancia y compartían la realidad institucional de la misma forma que el maestro. entonces se apelaba a una experiencia común" (101)

Adicionalmente también se observó que en las relaciones entre entrevistadores y entrevistados se establecen ciertas negociaciones en donde, coincidiendo con Crozier M. (102) se presenta a su vez, una influencia recíproca

Es así que el autor establece:

"la experiencia nos demuestra que la "relación de poder" es, no sólo específica, sino también recíproca. Si A puede lograr que B haga algo que no habría hecho sin su intervención, es verosímil que por su parte B pueda conseguir de A otra cosa que éste no habría hecho sin la intervención de B."(103)

Además de lo anterior, y de acuerdo a la perspectiva de este mismo autor, el poder implica al mismo tiempo:

"fenómenos afectivos extremadamente poderosos, de modo que el juego del poder es condicionado igualmente por las posibles reacciones afectivas de los individuos que toman parte en él, y que no pueden dejar de ser afectadas por ellas."(104)

---

101. Remedi E. A., et al., Maestro, entrevista e identidad  
Op. cit. Pág. 13

102. Crozier M. La sociedad bloqueada, Amorrortu, México,  
1972

103. Ibid. Pág. 28

104. Ibid. Pág. 26

Así mismo al presentarse estas relaciones afectivas, y no sólo de autoritarismo, abre la necesidad de la negociación

"Toda relación entre dos partes supone cambio y adaptación de la una a la otra. Es verdad que toda respuesta positiva de A a una exigencia de B puede ser considerada como la consecuencia del poder de B sobre A, pero es más simple y fructífero considerarla como el resultado de una negociación"(105)

De esta manera podemos concluir que para los docentes este proceso significó un espacio de reflexión en donde no sólo entran en cuestionamiento los aspectos de marcaje acerca de lo que se debe hacer el docente, sino en el plano de las significaciones del propio hacer y de los otros.

Es decir los docentes, en las relaciones que establecieron durante las entrevistas, interpretaban la actuación de los profesores entrevistados, éstos a su vez interpretaban las acciones de los entrevistadores, en un ir y venir de confrontaciones, identificaciones y separaciones, en una construcción de significados explícitos e implícitos, individuales y colectivos.

De esta manera concordamos con Sara Delamont, cuando establece que se presentan dos tipos de interacción humana:

"la simbólica y no simbólica. La segunda es más o menos equivalente a la noción biológica de acto reflejo como retirar la mano del calor extremo o parpadear. Pero la inmensa mayoría de la interacción humana es simbólica, lo que significa que atañe a la interpretación". La idea es que cuando dos personas interactúan cada una de ellas está interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra, y reaccionando y reinterpretando, y reaccionando y reinterpretando..." (106)

105. Ibid. Pág. 28

106. Delamont, Sara. Op. cit. pág. 33

## BIBLIOGRAFIA

1. Berger y Luckman. La construcción social de la realidad. Amorrortu. Argentina. 1979
2. Crozier M. La sociedad bloqueada, Amorrortu, México, 1972
3. Delamont. Sara. La interacción didáctica. Cincel Kapelusz, Madrid, 1985
4. García M. Julieta, Landessman M. Proyecto de recuperación de Experiencias. Evaluación curricular de la carrera de Medicina. ENEPI. UNAM. México, 1983
5. Landesman Monique. Primer Foro Académico de la Facultad de Medicina de Puebla. México, 1985
6. Marc. E. Picard D., La interacción social, Cultura, instituciones y comunicación. Paidós, México 1982
7. Remedi E. A., Aristi, R., Castañeda, S. A., Landessman.M. Maestros, entrevista e identidad, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México 1989
8. Rivera T. Ma. Cristina. Peralta Laison A.S. y Caballero Torres A. Perspectivas curriculares para la Carrera de Médico Cirujano de la ENEPI. México, 1989
9. Silverman David. Teoría de las organizaciones. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1975
- 10 Taller General de Evaluación curricular de la Carrera de Medicina. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala

ESTA TESIS ES DEL  
DOMINIO DE LA BIBLIOTECA

## V. CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo de este trabajo, permitió dilucidar, algunas de las interrogantes e hipótesis que se tuvieron al inicio del mismo, llegándose a las siguientes conclusiones:

1. En relación al tema del curriculum, y su desarrollo en Latinoamérica, en los años 1979-1991, de manera general, se pudo constatar que:

a) Ha tenido un avance significativo en cuanto al número de publicaciones a partir de los ochentas.

b) Se presenta una amplia diversificación de los temas incluidos en este rubro.

c) No ha terminado de constituirse como ámbito diferenciado de otros campos, dado que comparten objetos de estudio, por lo que se mantiene un debate y búsqueda de demarcación de límites entre ellos, como es el caso de la didáctica y la pedagogía.

2. Es posible denotar diversas posturas teórico-metodológicas, que evidencian su vinculación e influencia de corrientes que vienen de otros países, lográndose encontrar:

a) Las principales líneas que se encuentran presentes y



que tienen influencia en el campo curricular

b) Las diferentes posiciones, finalidades y énfasis que sobre curriculum manejan estas líneas, que son por un lado, el propósito de optimización de los recursos a fin de lograr la eficacia y la eficiencia, y por otro lado, la búsqueda del cumplimiento de los fines de la escuela y la posibilidad y necesidad de crítica al papel de la escuela

c) Principalmente dos visiones de evaluación curricular dentro de las corrientes teóricas manejadas. Una de ellas con la intención de encontrar las deficiencias en el planteamiento del diseño y otra con la finalidad de encontrar los mejores medios para el logro de los fines y la posibilidad de analizar las finalidades de la escuela y elaborar juicios sobre los propósitos y formas de implementación de los planteamientos institucionales escolares

d) Las distintas formas en que se ubica al docente en estas posturas, encontrándose que la participación de éstos se conceptúa como una simple implementador de un planteamiento ya elaborado, (línea tecnocrática). También como un participador-constructor en estos procesos (línea clásica) y finalmente como un cuestionador de los significados de los planteamientos curriculares institucionales (línea sociológica).

3. Al analizarse las expresiones que tienen estas líneas teóricas en algunos planteamientos

curriculares, de enseñanza superior, en México se constató que:

a) Los diferentes planteamientos contenían, en su interior, elementos de las posiciones teóricas manejadas en la primera parte de este trabajo.

b) Se encontraron diferentes formas de concepción de curriculum, en cada una de las propuestas analizadas, y en ocasiones, una combinación de varias corrientes teóricas ya como tecnocrática con clásica o como clásica con sociológica.

c) La inclusión de los docentes en estos procesos era considerada de gran importancia por todos los autores de las propuestas, aunque con matices diferenciados, uno de ellos señala la necesidad de constante y amplia participación, otro denota, la importancia de la participación de los profesores, pero con el reconocimiento de que se prestaba especial atención a las representaciones formales.

4. A partir del análisis de escritos de los diferentes sujetos institucionales (funcionarios, asesores y profesores), en la ENEPI, se constataron:

a) Las diferentes formas en que es concebida la evaluación curricular, en donde se evidenciaron las diferentes influencias de las líneas teóricas, sobre todo de las líneas clásica y tecnocrática

b) La importancia que asignan los autores a la participación de los docentes en estos procesos, en donde de igual manera se presentaron diferentes posturas al respecto entre las que se encuentran:

c) Su incorporación en una parte del proceso curricular

d) Su inclusión en forma masiva desde el inicio del proceso y en un segundo momento en comisiones

e) Su participación durante todo el trabajo curricular

5. Igualmente el análisis permitió dar cuenta de las diferencias tanto teóricas como prácticas de posturas que sustentan un mismo grupo de funcionarios, de asesores y de profesores, lo cual evidencia que sus posturas, no tienen que ver sólo con su inserción institucional (roles, puestos) sino también con otros elementos como su propia historia y antecedentes cognitivos que se tienen interiorizados.

a) Se constató, que a pesar de las diferencias en las posiciones de los sujetos de la institución, en cuanto a la importancia y grados de participación de los docentes en estos procesos, se presentó un consenso en relación a la necesidad de la participación de los docentes en estos procesos curriculares.

6. Con respecto a los procesos de evaluación curricular de la carrera de médico cirujano de la ENEPI, se constató la importancia que tuvo para los sujetos que participaron en dichos proceso por:

- a) Los elementos teórico-metodológicos que aportó
- b) La posibilidad de una participación amplia de los sujetos institucionales
- c) El espacio de reflexión que les significaba

7. En cuanto al proyecto de "Recuperación de Experiencias", su análisis posibilitó dar cuenta de:

- a) Los aportes que ofrecía el proyecto en cuanto a la concepción de curriculum y de evaluación curricular
- b) La importancia que se le dio a la participación de los docentes en este proyecto
- c) La novedad que implicó el tipo de metodología empleada

8. En relación al análisis desde su propio discurso, de la participación de los docentes en este proyecto, permitió dar cuenta de:

- a) Las diversas formas que se designa a la evaluación a partir de las diferentes concepciones de evaluación curricular que manejan los docentes, durante el proceso evaluativo, entre las que se encuentran:
- b) El ubicar a la evaluación como calificación del

sujeto mismo.

c) Considerar que al evaluar a la práctica docente no se evalúa al docente como individuo, sino al rol que se ejerce.

d) Distinguir la evaluación del individuo y su rol de la indagación sobre la práctica docente en general.

e) La ubicación de la influencia que tienen las diversas corrientes teóricas curriculares en los significados que se expresaron durante este desarrollo.

9. Algunas significaciones e implicaciones que conllevan la percepción de distintas visiones de un concepto por los sujetos de la Institución, entre las que se encontraron:

a) La presencia de ideologías en dichos sujetos

b) La inclusión de diferentes modelos de comunicación, en donde se denota la supremacía de un modelo técnico, sobre otros modelos más abarcativos y comprensivos de este proceso

10. Se presentaron los siguientes aportes en relación al rubro de las interacciones entre los docentes durante este proceso:

a) La importancia que tienen las instituciones en la designación de roles y cómo este es asumido y actualizado por los docentes en sus interacciones.

b) La forma en que significaron las dificultades y riquezas que vivieron los docentes en su participación en este

proceso, a partir de su inserción con diferentes roles.

c) Los diferentes procesos de identificación que se presentaron en los docentes durante estas interacciones

d) Las relaciones de poder y negociación que se viven en las interacciones entre los docentes en este proceso

11. Los significados que les implicaciones a los docentes la confrontaciones de su práctica docente, con la de sus compañeros tanto entrevistadores como entrevistados y con la del instrumento de evaluación.

a) Validación de su práctica

b) Conocimiento de la forma que se llevaba a cabo la práctica de sus compañeros docentes.

c) Cuestionamientos sobre la forma en que llevaba a cabo su propia práctica.

12. Finalmente y dado lo anterior, es importante señalar que todo este proceso significó una formación para los sujetos que participaron en ella, a través de una modalidad diferente.

a) Las modalidades que generalmente se llevan a cabo en los procesos formativos, son las que se basan en la impartición de cursos, talleres o seminarios, que se implementan en los centros educativos, a fin de otorgar al docente las herramientas teóricas o metodológicas necesarias para su hacer.

Esta modalidad coincidiendo con la clasificación hecha por Gilles Ferry (107) entraría ubicada en el modelo centrado en las adquisiciones, según puede apreciarse en la siguiente cita:

"El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencias en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades" (108)

b) A diferencia del modelo anterior, la participación de los docentes en este proceso evaluativo puede ser ubicado en el modelo centrado en el análisis, ya que este proceso implicó para los participantes, una constante reflexión en torno a los aspectos que se viven en la práctica, en este caso la práctica evaluativa:

De esta manera se coincide con Ferry al mencionar en su modelo que:

"...solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge". (109)

---

107. Ferry G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría ya la práctica. Paidós, México 1990

108. Ibid. Pág. 70

109. Ibid. Pág. 79

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. Azcúnaga F. El desarrollo del curriculum en la Universidad de Nayarit, Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1983.
2. Carrillo G. Sabino, La evaluación como retroalimentación para el proceso de planeación e implementación. Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
3. Crozier M. La sociedad bloqueada, Amorrortu, México, 1972
4. De Alba Alicia, Del discurso crítico al mito del curriculum, en desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. México 1989
5. Delamont. Sara. La interacción didáctica. Cincel Kapelusz, Madrid,, 1985
6. Díaz Barriga Angel. Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular, en México en: desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. México, 1989
7. Díaz Barriga, Angel y otros. Los orígenes de la problemática curricular. Seis estudios sobre la educación superior, Cuadernos del CESU no. 4, UNAM México 1986
8. Eggleston, J. Sociología del curriculum, Troquel, Buenos Aires, 1980
9. Furlán A. Curriculum e investigación, en: México en desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM. México, 1989
10. Furlán A. El diseño de un nuevo plan de estudios Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
11. Furlán A. Pasillas M. Desarrollo de la Investigación en el campo del curriculum ENEPI. UNAM, México 1989
12. Furlán, A. Remedi E. Discurso curricular. Selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEPI. Iztacala, 1975-1979 Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1983
13. Furlán A. Tesis doctoral, México, 1985.
14. Glazman, N. Raquel, Los actores de la investigación curricular al inicio de 1988, en desarrollo de la Investigación en el campo del curriculum, ENEPI. UNAM,



1. Glazman R. y Milagros Figueroa, Panorámica de la Investigación sobre desarrollo curricular, I Congreso Nacional de Investigación Educativa, DIE, IPN, México, 1980
16. Glazman, Raquel y de Ibarrola, M. Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular, Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1983
17. Jara del Río S. "Diseño de un nuevo plan de estudios, Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
18. Kemp J. Planteamiento didáctico, Diana, México, 1979
19. Landesman M. Primer Foro Académico de la Facultad de Medicina de Puebla, México, 1985
20. Marc. E. Picard D., La interacción social, Cultura, instituciones y comunicación. Paidós, México 1982
21. Ortega P. Faustino. Implantación de un nuevo Plan de estudios, Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
22. Remedi E. A., Aristi, R., Castañeda, A., Landesman M. Maestros, entrevista e identidad, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1989.
23. Remedi E.. Sistemas de evaluación aplicados en la ENEPI. Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
24. Rives E. Algunas consideraciones sobre el diseño del nuevo plan de estudios de Psicología de la ENEP Iztacala segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
25. Savin, Consuelo, Diseño de un nuevo plan de estudios, Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje, ENEPI. UNAM. México, 1978
26. Serrano P. R. Reconstrucción teórica de una experiencia curricular en la UAM. Xochimilco (1974-1982) Departamento de investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México 1983
27. Silverman David. Teoría de las organizaciones. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1975
28. Taller General de Evaluación curricular de la Carrera de Nueva Visión, Buenos Aires 1975
29. Tyler R. Desarrollo básico del currículo. Troquel,

30. Valenzuela M. J. La implantación de un plan de estudios  
Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje,  
ENEPI. UNAM. México, 1978
31. Zúñiga García S. La evaluación del cambio curricular,  
Segundas jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje,  
ENEPI. UNAM. México, 1978