

50
2EJ



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**

LOS RETOS DE LA EVALUACION DE PLANES DE ESTUDIO EN EL PERIODO DE TRANSICION DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA. EL CASO DEL CURRICULUM DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA ENEP-ARAGON

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA PRESENTA:

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MA. DEL CONSUELO REYES NUNEZ



ASESOR:

**BERTHA OROZCO FUENTES
INVESTIGADORA DEL CESU**

México, D.F.

1995



FALLA DE ORIGEN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

A MIS PADRES:

*Porque gracias a su amor,
apoyo y consejos he llegado
a realizar una más de mis
metas.*

A LILI:

Con todo mi cariño.

**A MI MAMA MANUELITA Y
A MI TIA CHELO:**

*Quienes me han dado grandes
ejemplos de fortaleza a lo largo
de sus vidas.*

**A MIS ABUELITOS, TIOS, PRIMOS
Y SOBRINOS:**

*Porque siempre me han brindado su
apoyo y cariño.*

A CLAUDIA:

*Por su amistad y por su apoyo
incondicional para la
realización de este trabajo.*

A BERTHA:

*Con admiración y cariño.
Por su gran ayuda en la realización de este trabajo
y por su preocupación en mi proceso de formación.*

**A LAS AUTORIDADES, AL PERSONAL QUE LABORA
EN EL CESU Y ESPECIALMENTE A LOS MIEMBROS
DEL SUBCOMITE DE BECAS**

*Mtra. Lourdes Chehaibar, Dr. Enrique González y Dr. Ricardo Sánchez
Por el apoyo brindado.*

A SUSANA AROCHE, CARMEN BLANCO Y COLUMBA SOBERANES

*Por abrirme las puertas de la Maestría y brindarme el apoyo
necesario en la realización de este trabajo.*

INDICE

NOTA ACLARATORIA	7
INTRODUCCION	9
CAPITULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1. Antecedentes de la Maestría en Enseñanza Superior	12
1.1. La creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales	12
1.2. La creación y desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior	13
2. Lineamientos para la construcción del Marco Categorical de Análisis	15
3. Supuestos de trabajo	16
CAPITULO II	
PROPUESTA METODOLOGICA PARA EVALUAR EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR	18
1. ¿Por qué seguir evaluando planes y programas de estudio?	19
2. Propuesta para la construcción del objeto a evaluar	20
3. Utilización de técnicas	21
4. Caracterización de los sujetos informantes	22

CAPITULO III

MARCO CATEGORIAL DE ANALISIS	29
1. Currículum, planes y programas de estudio, su significado para el Análisis curricular	33
1.1. Génesis del campo curricular	34
1.2. El campo del currículum en México	36
1.2.1. Antecedentes históricos del campo curricular	36
1.2.2. Problemática curricular para la formación de docentes	39
1.3. La crisis del campo curricular en los 90'	40
1.4. La relación entre la noción de currículum y planes de estudio	41
2. Formación, formación para la enseñanza	44
2.1. El concepto de formación	44
2.2. El campo de la formación de profesores	45
2.2.1. Antecedentes históricos	45
2.2.2. Ruptura, contradicción y reflexiones críticas en el campo de la formación de profesores	47
2.3. Formación docente para la investigación	48
2.3.1. El docente investigador	49
3. Participación de los sujetos de la "determinación curricular" en el proceso de su formación	50
4. Evaluación curricular	52
4.1. Génesis y desarrollo del campo de la evaluación curricular	52
4.2. La evaluación como un proceso de investigación	56

CAPITULO IV

ANALISIS CUALITATIVO	58
1. Formación	58
1.1. Aspecto estructural-formal del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior	59

1.2. Los sujetos ante su proceso de formación	67
1.2.1. Expectativas de formación, discurso de los docentes-estudiantes	67
1.2.2. La formación de docentes ante las políticas de educación superior y los cambios económicos del país	70
2. Programas y contenidos	72
2.1. Estructura de los programas	72
2.2. Transformación de los contenidos. Programas de estudio	77
2.3. Planta docente de la Maestría	84
2.4. Modificación de contenidos curriculares. Discurso de los "sujetos del desarrollo curricular", docentes-estudiantes de la Maestría	84
3. Participación de los sujetos del desarrollo curricular de la Maestría en Enseñanza Superior	86

CAPITULO V

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES A MANERA DE CONCLUSIONES

88

- | | |
|------------------------------|----|
| 1. Consideraciones finales | 89 |
| 2. Lineamientos propositivos | 91 |

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

94

ANEXOS

NOTA ACLARATORIA

La presente tesis es el resultado de un proceso de investigación realizado para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras. Este proceso se pudo llevar a cabo gracias a la Beca otorgada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a través de las gestiones realizadas por el Subcomité de Becas del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), dependencia que brindó el apoyo para contar con las condiciones materiales y académicas para el desarrollo de este trabajo.

El interés profesional por estudiar a la evaluación surge en el ámbito escolar, durante los estudios de Licenciatura, en la Facultad de Filosofía y Letras en la carrera de Pedagogía, al cursar las asignaturas de: *Evaluación de acciones y programas educativos*, en el que se realizó una evaluación a partir de los conceptos y elementos básicos aprendidos durante el curso; y en *Didáctica y práctica de la especialidad* asignatura en la cual se analizó la noción de evaluación en el contexto de las actuales políticas de evaluación superior.

De manera conjunta el deseo de estudiar el campo de la Evaluación curricular se ve reforzado en el Servicio Social realizado en el Área de Procesos y Prácticas Educativas del CESU, bajo la asesoría de la Lic. Bertha Orozco Fuentes. Las actividades que se desarrollaron en ese espacio académico consistieron en la elaboración de fichas analíticas sobre el tema de evaluación curricular, el resultado de este trabajo lo constituye un catálogo de fichas analíticas,* que sirvió de apoyo para la realización del documento Estados del conocimiento, cuaderno No. 17, *Evaluación de la Educación*, específicamente el tema sobre *Evaluación Curricular*, en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.**

Otra condición que favoreció el desarrollo de este trabajo de investigación, fue la relación interacadémica que se estableció entre un centro de investigación -

* Documento de trabajo: Bertha Orozco Fuentes, Claudia A. Gómez Luna y Ma. del Consuelo Reyes Núñez. *Catálogo de fichas analíticas sobre el tema de evaluación curricular*. México, Segundo Congreso de Investigación educativa, Mesa 14. Evaluación Educativa, Institucional, Curricular, de Docentes y Rendimiento escolar. 1993, 160 cuartillas.

** Esmeralda Bellido C., Bertha Orozco F. y Estela Ruiz L. "La evaluación curricular". En: Carrión Carranza; et. al. *La Investigación educativa de los ochenta, perspectiva para los noventa*. Estados del conocimiento. Evaluación educativa. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, cuaderno 17. 1993. 56 p., pp. 23-32.

CESU- y un centro de docencia -la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, plantel Aragón de la UNAM-. Esta última cuenta con un posgrado dedicado a la formación en educación de docentes del nivel superior, la Maestría en Enseñanza Superior, la cual constituyó el referente empírico de esta investigación.

Del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior asumimos como objeto específico de estudio el plan y los programas de estudios que dieron origen a la Maestría en 1982, con la aprobación del Consejo Universitario. Nos interesó el origen formal de la Maestría, pero sobre todo la particular interpretación y vivencia de los docentes que cursan esta Maestría. Por lo tanto, el análisis abordó tanto el aspecto formal del plan de estudios, así como las expresiones o interpretaciones que algunos estudiantes (a los que nos pudimos acercar) manifiestan e interpretan de esta propuesta curricular en la cual están insertos.

El acercamiento y las gestiones de comunicación con la ENEP-Aragón se realizaron, durante 1993-94, gracias al interés y apoyo prestado por la Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación (DEPI), Lic. Victoria Alicia Avila Ceniceros y la Jefe de Sección Académica de la Maestría en Enseñanza Superior, Lic. Susana Aroche Sandoval.

La Sección Académica representada, como ya se mencionó, por la Lic. Aroche abrió sus puertas para que este trabajo pudiera llevarse a cabo, como parte del proyecto de "Análisis Curricular" que ya se venía desarrollando en este espacio educativo, pero que por la escasez de recursos presentaba lentitud en sus avances. Así, se consideró que el estudio que se ofrecía podría constituir un servicio para el currículum de la Maestría.

INTRODUCCION

El interés profesional por estudiar el campo de la evaluación curricular surge en el ámbito escolar, durante los estudios de Licenciatura y en las actividades desarrolladas durante el Servicio Social.

Con base en las experiencias de formación, ya señaladas, surge el deseo de profundizar en el tema de la evaluación curricular partiendo de las diferentes conceptualizaciones que se han desarrollado a lo largo de las dos décadas pasadas, es decir, desde la propuesta curricular y didáctica de la Tecnología Educativa hasta el momento actual donde la evaluación se convierte en el instrumento que legitima ante los diferentes sectores sociales, las políticas educativas principalmente en el nivel superior.

El nuevo rol de la educación superior está estrechamente relacionado con el contexto económico-político, en el que se privilegia la "expansión de los mercados" económicos, este nuevo orden del mundo obliga a pensar a la educación desde otras perspectivas. El caso de la educación universitaria es significativo, ya que "se le ha reconocido un papel estratégico para el desarrollo del país y para lograr una inserción más favorable en la economía internacional",¹ bajo esta nueva perspectiva cobran gran importancia conceptos como la excelencia y la competitividad en los curricula universitarios.

Por esta razón, para la postura adoptada por las políticas educativas, la educación superior deberá, como lo señala Pallán Figueroa (1994): "definir las líneas rectoras para el desarrollo de la educación superior y las metas por alcanzar. Cada institución de acuerdo con su entorno particular, su vocación institucional y sus características internas, deberá definir su propio proyecto de desarrollo."²

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que nuestro país está inmerso en un proceso de transición, donde todo tiende al "cambio", al "progreso", a la "modernización", a la apertura y a la innovación; es por esto, que en el ámbito educativo las políticas exigen a las instituciones del nivel superior

1. Javier Mendoza Rojas. *La universidad frente a las tendencias de globalización*. Ponencia presentada en el seminario La Universidad Hoy. CESU-UNAM, enero de 1994.

2. Carlos Pallán Figueroa. *Políticas educativas: hacia la educación superior en el escenario de los noventa*. Ponencia presentada en el seminario La Universidad Hoy. CESU-UNAM, enero de 1994.

cumplir con la excelencia académica, con la competitividad, con la eficacia y con la eficiencia. Tal exigencia se direcciona por medio de las evaluaciones institucionales, que son promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las cuales determinan, a través de los resultados de las evaluaciones, cuál es en nivel de calidad y cumplimiento de objetivos en educación que se imparte en determinada institución.

En consecuencia, las universidades públicas viven un **proceso de transición**, de nuevas exigencias en esta década; por eso las universidades han decidido llevar a cabo acciones de evaluación intentando cuestionar la presión de los criterios oficiales de la evaluación institucional promovidas por la SEP-ANUIES, para plantear otras formas de evaluación; así en estas universidades se han impulsado proyectos de evaluación de los académicos y de evaluación curricular para modificar sus planes de estudio y evaluar a su planta de profesores e investigadores, entre otras actividades, con las que se pretende evaluar todos los aspectos que conforman a la institución.

Las acciones impulsadas por la SEP y ANUIES generalmente se realizan por intereses y necesidades propios de la institución, en donde juega un papel muy importante la asignación del presupuesto, en función de los resultados obtenidos, lo cual constituye una gran problemática dentro del campo educativo y académico, como lo señala Díaz Barriga, Angel (1991):

"[...] Como contrapartida a esta situación no podemos dejar de mencionar que también han surgido en nuestro medio modalidades de evaluación académica. En estos casos la evaluación se vincula con tareas de investigación y tiene como finalidad dar elementos para mejorar la comprensión de un fenómeno.

*Estas prácticas de evaluación, se dan con independencia de las prácticas presupuestales, interesan más a la comunidad académica y obviamente sus resultados son objeto de diversas discusiones en el seno de las mismas. Pero carecen de interés de quienes no pueden desprender de ellas ninguna prescripción presupuestal [...]."*³

Por lo tanto, significa un reto realizar una evaluación de planes de estudio en una institución pública de educación superior, desde una perspectiva curricular de carácter cualitativo que tome en cuenta los procesos de formación, tanto en el plano de lo "*estructural-formal*", el plan y los programas de estudio de la Maestría, como en el plano de lo "*procesual-práctico*", el devenir cotidiano de los sujetos (docentes-estudiantes) en su proceso de formación.⁴

El reto incluye el pensar en metodologías no modelizadas, como si el método y técnicas de evaluación curricular fuesen estándares instrumentales; en

3. Angel Díaz Barriga. *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*. Ponencia presentada en el seminario La Universidad Hoy. CESU-UNAM, enero de 1994.

4. Estos dos conceptos son estructurados por De Alba, Alicia y se abordarán con mayor detenimiento en la categoría de currículum. Ver Capítulo III, Marco Categorical de Análisis.

este caso se optó por construir un objeto a evaluar y categorías que fundamentaran los juicios valorativos de la interpretación.

En el caso específico de este trabajo se abordó a la evaluación como un proceso de investigación cualitativa que permitiera analizar la formación de los docentes, desde el plano estructural-formal, planes y programas de estudio del curriculum de la Maestría en Enseñanza Superior, para lo cual se construyó y *delimitó un objeto de estudio que fue interpretado a partir de categorías de análisis.*^a

Partiendo de lo anterior, la tesis en su desarrollo cuenta con cinco capítulos:

En el primer capítulo, **Planteamiento del problema**, se aborda el contexto en el que se crea y en el que se ha venido desarrollando la Maestría, también se señalan los lineamientos para la construcción del objeto de estudio y de las categorías con las que será analizado.

En el segundo capítulo, **Metodología de evaluación y caracterización de los informantes**, se explica cuál es la metodología de evaluación que específicamente se construyó para llevar a cabo la evaluación de la estructura formal del curriculum de la Maestría.

El capítulo tercero está dedicado a la construcción de una base conceptual para interpretar el objeto de estudio a través de un **Marco Categorial de Análisis**, en él se desarrollan las categorías con la cuales se interpreta el objeto de estudio.

En el cuarto capítulo, **Análisis cualitativo**, se realiza la interpretación de las diferentes problemáticas que se encuentran mediando el plano formal del curriculum de la Maestría, particularmente la formalidad o estructuración que compete al plan de estudios.

Al final, en el capítulo sobre **Reflexiones y consideraciones finales, a manera de conclusiones** se trata de establecer algunos puntos de llegada o valoración (evaluación) sobre el desarrollo actual del plan de estudios; al mismo tiempo se hace un esfuerzo por ofrecer algunos lineamientos que apoyen a futuros análisis que fortalezcan el desarrollo de la Maestría.

^a Véase Capítulo III, Marco Categorial de Análisis.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes de la Maestría en Enseñanza Superior

1.1. La creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)

Las transformaciones que se dieron en el ámbito social y educativo, en específico en el nivel superior, durante la década de los 70', dieron origen a la "apertura de la educación". La UNAM participó de esta fase de apertura y ampliación de la oferta educativa mediante el proyecto de descentralización durante el rectorado de Pablo González Casanova. El proyecto de descentralización "planteó la posibilidad de construir un total de 16 unidades educativas desconcentradas de Ciudad Universitaria (C.U.), con capacidad para 15,000 estudiantes cada una, este fue el origen de las ENEPs, cada escuela contaría en el futuro inmediato con divisiones de estudios superiores y de investigación".¹

No obstante que se pensó abrir 16 unidades, sólo se crearon cinco planteles: Zaragoza, Iztacala, Aragón, Acatlán y Cuautitlán. La finalidad de estas nuevas dependencias de la UNAM consistía en descentralizar el nivel de licenciatura y los posgrados, y llevar a la práctica planes de estudio con un modelo innovador.

Pero la realidad y los giros que tomó el proyecto de las ENEPs fue muy diferente a lo planeado, ya que la mayoría de sus planes de estudio lejos de construir propuestas innovadoras, fueron repeticiones de lo ya existente, pues adoptaron los planes de estudio que ya existían en las carreras de Ciudad Universitaria²

1. Bertha Orozco Fuentes. *Reflexiones en torno a la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón*. 1987, inédito. 35 p.

2. Bertha Orozco (1987) *ibid.* p. 25

Ante esta situación en algunas carreras y planteles se formaron comisiones para discutir y planear los proyectos innovadores, podemos citar a manera de ejemplo el debate en relación a la enseñanza modular que se llevo a cabo en la ENEP-Zaragoza (hoy FES-Zaragoza). En el caso de la ENEP-Aragón se siguió la línea de adopción de los planes de estudio que se llevaban a cabo en Ciudad Universitaria.

La adopción de planes de estudio causó grandes contradicciones en las ENEPs, pues no se pudo romper con el sistema educativo de universidad dividida en Facultades y al mismo tiempo se tenía que adoptar un proyecto diferente.

1.2. La creación y desarrollo de la Maestría en Enseñanza Superior

El Consejo Universitario aprueba la creación de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón en 1982. Su plan de estudios es retomado de la Maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y Letras.³

En el documento de fundamentación para creación de la Maestría se tuvo presente como una acción "imprescindible" la evaluación del plan de estudios para posibilitar la toma de decisiones, en cuanto a la vigencia, actualización y estructura del plan. Sin embargo, hasta 1987 se iniciaron las actividades para realizar el análisis formal para revisar programas para su actualización, conjuntamente se gesta la idea de un proyecto que analizará el plan de estudios, esto se convierte en un hecho, aproximadamente, hasta 1990 por interés y mediación de la Secretaria Técnica de la Maestría de ENEP-Aragón.

El análisis curricular de 1987 abordó diferentes estudios u "objetos a evaluar", sin embargo, existieron grandes obstáculos para lograrlo, entre los cuales cabe considerar: la falta de personal capacitado en el campo de la evaluación curricular en la dependencia, los recursos insuficientes de todo tipo, pero sobre todo la falta de una instancia académica responsabilizada de este tipo de estudios tan necesarios para el desarrollo curricular de la Maestría.

La situación antes descrita impidió, en aquel entonces, comenzar, de forma sistemática, este tipo de análisis; lo único que se logró fue revisar los programas y actualizarlos.

En 1990 se retoma el proyecto, la Dirección de la Escuela y la División de Estudios de Posgrado apoyan el nombramiento de un miembro del personal académico de la Maestría en Enseñanza Superior para coordinar el proyecto de análisis curricular. Dicho apoyo consistió en un soporte limitado de 10 hrs. equivalentes de docencia para analizar el proyecto. Reconocemos aquí que esta iniciativa fue necesaria pero nunca suficiente, por lo cual el proceso iniciado en 90^a no se constituyó en un proceso sistemático y sus resultados fueron parciales y fragmentados.

Con esta gestión parcial para la evaluación curricular se retoma aquella intención del 87 y se formula un proyecto de análisis y evaluación curricular.⁴ El logro parcial obtenido fue más una visión prospectiva de lo que sería el proyecto a

3. Ver anexo I p. 3.

4. Reynalda Soriano Peña y Bertha Orozco Fuentes. Proyecto para el análisis curricular de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón. México, ENEP-Aragón División de Estudios de Posgrado e Investigación, UNAM, Diciembre de 1990.

través de un programa integrado por actividades, fases, y resultados, siempre y cuando se contase con la infraestructura y los recursos necesarios. Así, el proyecto se proponía abordar aspectos tales como la formación teórica y/o instrumental del currículum, la relación y estructura de los programas de estudio, la elaboración de diagnósticos curriculares, la evaluación y valoración académica de las tesis producidas en esta Maestría, la valoración sobre los puntos de vista de los docentes de la Maestría, por poner algunos ejemplos; esto sin perder de vista las reformas académicas de los últimos años, lo cual de alguna manera funge como marco de referencia del proyecto.

Para 1993-94, con la incorporación de este trabajo se hace un nuevo intento para fortalecer aquel proyecto inconcluso, para convertirlo en un proyecto sistemático, riguroso que arribará a resultados de análisis y evaluación curricular tendientes a valorar la situación actual de la Maestría, al mismo tiempo que generar líneas propositivas para su desarrollo tomando en cuenta el contexto de crisis de los programas de formación de profesores de cara al futuro.

En este contexto se inscribe la realización del presente proyecto de tesis, que aborda de manera específica la evaluación del plan de estudios y los programas que lo integran, para lograrlo, se construye una metodología que recupera aportes sobre el campo del currículum y de la evaluación curricular en las últimas décadas.

Por lo tanto, el referente empírico de esta investigación lo constituye la Maestría en Enseñanza Superior que se imparte en la ENEP-Aragón. A partir de este referente y desde los campos teóricos de observación que son delimitados por la propia realidad de la Maestría, se comenzó a construir el objeto de estudio.

En un inicio el objeto de estudio se delimitó a partir de dos ejes de análisis:

- a) En el primer eje se revisaron las diferentes metodologías de evaluación de planes de estudio, y
- b) En el segundo, a partir del conocimientos de éstas, se elaboró una metodología específica para evaluar el plano "estructural-formal", plan y programas de estudio, de la Maestría, vistos por los propios docentes-estudiantes, lo cual nos da una visión de lo formal, tomando en cuenta su movimiento y su devenir.

Para cada uno de estos ejes de análisis nos planteamos los siguientes objetivos:

- a) El objetivo del primer eje es identificar los alcances y límites de las metodologías de evaluación de planes y programas de estudio, desarrolladas desde la década de los '80' hasta la fecha, así como construir las categorías de análisis específicas para esta investigación.
- b) El objetivo del segundo eje, constituye la construcción de categorías de análisis para evaluar el plan y los programas de estudio de la Maestría, la característica fundamental de este eje consistió en que dicha metodología trató de intervenir tanto en la comprensión del nivel "estructural-formal" como en las formas de su desarrollo.

Sin embargo, estos ejes no se encontraban totalmente claros, por lo que fue necesario realizar un proceso de restructuración en donde se partiera de la propia realidad de la Maestría, no reduciéndola ni limitándola sólo a su contexto como parte de un centro de docencia, sino tratando de ubicarla dentro de una realidad más amplia que pudiera explicar su creación y su devenir como un centro dedicado a la formación de docentes del nivel superior, inmerso en un espacio político, económico y social que se encuentra en constante movimiento.

Por lo tanto el objeto de estudio, en este caso de evaluación se delimitó de la siguiente forma:

Los retos de la evaluación de planes de estudio en el periodo de transición de la Universidad pública. El caso del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón.

OBJETIVOS

Una vez delimitado el objeto de estudio se establecieron los objetivos de este proyecto:

1. Construir una metodología y categorías analíticas que recuperen los aportes de las metodologías de evaluación de planes de hace dos décadas,
2. Llevar a la práctica esta metodología para evaluar el plan y programas de estudio de la Maestría en Enseñanza Superior,
3. Presentar líneas propositivas con las cuales se pueda trabajar en futuras intervenciones en la evaluación curricular en relación al plan y programas de estudio de esta Maestría.

2. Lineamientos para la construcción del Marco Categorial de Análisis

En este estudio se trabajó con la concepción de Marco Categorial de Análisis debido a que el objeto de estudio no es delimitado desde una teoría ya dada, sino que se construye con base en la realidad social y educativa específica, la cual se analiza a partir de estructuras conceptuales.⁵

A partir de lo anterior, el Marco Categorial de Análisis se construyó, teniendo como base un espacio académico de formación, en el CESU, sobre el tema de Evaluación Curricular y Planes de Estudio, a través de éste espacio, se identificó que sobre la problemática del plan de estudios existen dos grades perspectivas:

- La primera de ellas tiene su origen en los procesos de la administración científica, esta propuesta asume al plan de estudios en su estructura formal (perfiles, objetivo, tiempos, créditos, métodos, etc.), como el eje y el criterio básico de la evaluación, cuya actividad fundamental consiste en analizar y verificar si se cubren o no los objetivos; esta tendencia se sustenta en el enfoque empírico-analítico, que se basa en métodos cuantitativos.

5. Esto se aborda con mayor profundidad en el Capítulo III

- La segunda tendencia se desarrolla en México a partir de los 80', en ésta se han realizado propuestas de evaluación y planes de estudio que buscan comprender los procesos internos vividos con el desarrollo de los programas, y no sólo han centrado su actividad en el diagnóstico, cumplimiento o incumplimiento de los criterios formales.

En esta última tendencia se pueden observar las influencias de diversos paradigmas de las ciencias sociales que se han extrapolado a las teorías educativas y a las teorías de la evaluación en específico, tal es el caso de las propuestas metodológicas que buscan recuperar el papel de intervención y participación de los sujetos (maestros, especialistas, estudiantes, autoridades etc.) que diariamente reconstruyen desde su cotidianidad los planes y los programas de estudio.

A partir de este acercamiento al campo se especificaron algunos criterios teórico-metodológicos para la construcción del Marco Categorical de Análisis:

1. La evaluación de planes y programas de estudio no se debe llevar a cabo a partir de un modelo.

2. Esto obliga a pensar que hace falta evaluar, además de lo formal, los procesos que median el desarrollo del plan y los programas de estudio de la Maestría en Enseñanza Superior, es decir, revisar y comprender procesos y no sólo productos.

3. En el Marco Categorical de Análisis se presentan aquellas propuestas teóricas y metodológicas de evaluación que desde la postura crítico social promueven un tipo de evaluación que analiza no sólo lo formal de los planes, sino que busca comprender las concepciones e intereses que están mediando y determinando el proceso de diseño, tanto como el proceso de su desarrollo escolar y áulico. Por lo tanto, no se podrá seguir un modelo de evaluación de planes, sino que se construirá la metodología de evaluación, que tome en cuenta dos aspectos:

a) El aporte de categorías de evaluación de planes producidos durante la década de los 80' en México,

b) Y las características específicas del objeto a evaluar.

3. Supuestos de trabajo

1. Se parte de una visión panorámica que permita trabajar con el supuesto de la fragmentación y dispersión de los contenidos curriculares, advirtiendo que existen, al mismo tiempo posibilidades y límites riquezas en los programas. Sin embargo, se hace necesario un análisis más riguroso que comprenda los cambios y transformaciones que se han dado en la Maestría en Enseñanza Superior desde su creación en 1982 a la fecha y, que hoy pudieran ser los límites que se necesitan evaluar para hacer avanzar a la Maestría en este periodo de transición y crisis de las Universidades.

2. Tomando en cuenta lo anterior, el plan de estudio y los programas en su aplicación, son entendidos y apropiados de diversas maneras por maestros y estudiantes por lo que se hace indispensable analizar el desarrollo de los programas. Ya sea, en el momento en el que los profesores deciden modificar los contenidos, como al momento de operarlos.

3. Se toma como supuesto también que los planes de estudio en su desarrollo, están condicionados por las múltiples mediaciones de la situación y realidad en la que se inscriben; por lo tanto es necesario capturar la lógica de estas situaciones. Esto deriva en la suposición de la necesidad de diseñar la metodología de acuerdo a la lógica del objeto de estudio, sin perder de vista el contexto donde se tendrá que desarrollar, así como por los avances teórico-metodológicos de la evaluación curricular.

CAPITULO II

PROPUESTA METODOLOGICA PARA EVALUAR EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA ENEP-ARAGON

Pensar en evaluar planes de estudio no puede ser una actividad ajena a lo que está ocurriendo en este momento en la Universidad pública, la UNAM, instancia educativa que actualmente se encuentra inmersa en un proceso de transición en el que se están debatiendo, desde nuestro punto de vista, dos posibles proyectos universitarios:

- Un primer proyecto se encuentra delimitado por la Modernización Educativa, esto significa la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología a la formación universitaria, la incorporación se realiza a través de la actualización de los planes y los programas de estudios, cuyos contenidos permitan "obtener" una Universidad "competitiva" y de "calidad" para que el país participe en los procesos de Globalización Económica.

En este contexto de la Modernización de la Educación, la evaluación cobra gran importancia, ya que se convierte en el instrumento por medio del cual se podrá legitimar la *calidad*, no sólo de las instituciones públicas sino también de las privadas y con base en los resultados se podrá determinar si la Universidad y su planta académica es *competitiva*.

- Un segundo proyecto es el de la Universidad que tienen historia, tradición, proyectos sociales, que es un espacio para la reflexión y la crítica, que simboliza los valores y la cultura de nuestro país y que también incorpora los avances de la ciencia y la tecnología y además recupera el trabajo colegiado, la discusión y el intercambio académico.

El debate y la convivencia contradictoria de estos dos proyectos en la Universidad pública son los que están delimitando el **proceso de transición**; tal vez el debate nos lleve a pensar en un proyecto de Universidad que recupere los valores, la tradición y el trabajo académico y al mismo tiempo incorpore el proyecto de Universidad "moderna" sustentada en el libre mercado.

Aunque se estén debatiendo dos posibles proyectos de Universidad es innegable que las políticas educativas se sustentan en las propias políticas económicas (sustentadas en el *libre comercio*), por lo tanto, la evaluación como instrumento legitimador de las instancias educativas, hace énfasis en los resultados y no en los procesos, justamente el reto de este trabajo consiste en realizar una evaluación curricular de carácter cualitativo que enfatice el proceso y posibilite la toma de decisiones.

1. ¿Por qué seguir evaluando planes y programas de estudio?

Tradicionalmente en México, específicamente a partir de la década de los 70', cuando se hablaba de currículum se tendía a limitar al campo sólo a los planes y programas de estudio, consecuentemente la evaluación curricular se supeditaba al estudio de la comprobación del cumplimiento o incumplimiento de todos los aspectos previstos en plano de lo formal (objetivos, perfiles, programas y contenidos entre otros).

En este trabajo se sigue considerando que la evaluación de los planes y programas de estudio (plano formal del currículum) es necesaria e importante en este momento, ya que se está pensando cómo la Universidad debe y puede formar a los profesionistas del futuro.

Hoy en día los discursos de las Universidades públicas y de cada carrera se orientan a denunciar la obsolescencia de los planes de estudio, en el caso de la UNAM esto fue un tema debatido en el Congreso Universitario de 1990¹ sin embargo estas denuncias no se pueden transformar en acciones, esto se debe en gran medida a que las reglamentaciones universitarias para cambiar los planes de estudio son muy rígidas, lo cual no quiere decir que no existan transformaciones en los planes de estudio, éstos generalmente se modifican desde el plano cotidiano a través de los propios sujetos que están viviendo su proceso de formación.

Ante la situación planteada, el reto es construir planes de estudio flexibles que permitan la incorporación de contenidos acordes a los cambios económicos, políticos, sociales, tecnológicos y educativos que se presenten en el contexto nacional e internacional.

1. Gaceta UNAM, Órgano informativo. Suplemento especial Sistematización de los acuerdos enunciativos a probados por el H. Consejo Universitario. **Mesa II Formación académica y profesores.** M-II-G-7 pa2p7, M-II-G-7 pa3p7, M-II-G-7. 13 de noviembre de 1990. 19 p.

Por todo lo anterior mi pregunta es: **¿Cómo evaluar la estructura formal, plan y programas de estudio, intentando superar los límites cuantitativos y verificacionistas de las metodologías que se han elaborado desde hace dos décadas?**

La interrogante anterior se resuelve a partir de la elaboración de una metodología de corte cualitativo, sustentada en la construcción de un objeto de evaluación que se interpretará a partir de categorías de análisis.

2. Propuesta para la construcción del objeto a evaluar

En esta propuesta se parte de que la evaluación curricular desde una perspectiva cualitativa, es un proceso de investigación, ya que posibilita **la reflexión, el análisis y la crítica sobre un objeto de estudio determinado.**

Por lo tanto, para llevar a cabo la evaluación de la estructura-formal, plan y programas de estudio, de la Maestría en Enseñanza Superior fue necesario en una primera etapa desarrollar un ejercicio denominado **problematización**, que de acuerdo a la metodología de construcción del objeto, de la relación que establece el sujeto evaluador con su referente de evaluación (Los planes y programas de la Maestría en Enseñanza Superior) se constituye en el punto de partida para concebir una propuesta metodológica.

En el ejercicio de problematización se realiza el proceso de objetivación², el cual se realizó a partir del análisis de realidad y la historicidad de la Maestría, con base en este proceso se construyó y delimitó el objeto de estudio:

Los retos de la evaluación de planes de estudio en el periodo de transición de la Universidad pública. El caso del curriculum de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón.³

La segunda etapa está constituida por la **construcción de estructuras conceptuales**, éstas permiten identificar conceptualmente las diferentes relaciones o articulaciones que el objeto a evaluar adopta de la realidad en su devenir, es decir, la conformación de las estructuras es un ejercicio de análisis en donde se construye y reconstruyen las múltiples articulaciones que el objeto establece con su realidad, a partir de lo cual se desprenden diversos indicadores que servirán de guía para la elaboración de instrumentos,⁴ y posteriormente, para la reconstrucción analítica, que en este caso constituye los resultados de la evaluación cualitativa.

2. Ver Capítulo III, Marco Categorial de Análisis. p. 30

3. Ver Capítulo III, Marco Categorial de Análisis página número 30

4. Ver Capítulo III cuadro sobre estructuras conceptuales, p. 32

También a través de las estructuras conceptuales, se delimita el **Marco Categorial de Análisis**, por medio del cual se interpretará la realidad desde una postura cualitativa de la evaluación curricular.

Las categorías emanadas de las estructuras conceptuales son instrumentos teóricos de reflexión que permiten interpretar la realidad en movimiento desde una postura teórico-epistemológica.

3. Utilización de técnicas⁵

Se utilizaron tres técnicas: cuestionario,⁶ entrevista y análisis comparativo de programas; los datos obtenidos fueron analizados desde una perspectiva cualitativa tomando en cuenta el plano formal y el plano cotidiano en el que los sujetos, docentes-estudiantes asumen su proceso de formación en la Maestría.

- El cuestionario se estructuró en dos apartados, uno que hace referencia a los datos generales que permiten conocer el perfil académico de los informantes y otra integrada por preguntas abiertas y semiestructuradas de opción múltiple y de jerarquización, que hacen referencia a las políticas educativas que se están dando específicamente en el nivel superior, a la estructura y desarrollo del curriculum y a sus expectativas académicas.

- Para realizar las entrevistas se elaboró un guión abierto que tiene la cualidad de ser flexible y ampliarse tanto como el sujeto entrevistado lo permita, esto posibilita que la información no sea un elemento cerrado, cuyo análisis no permita ir más allá de lo contemplado en la evaluación, sino al contrario, que permita ubicar elementos que quizá no fueron contemplados y que por su significación sean importantes dentro del estudio.

- En el análisis comparativo de los programas, que se pudieron recuperar de los archivos, se trata de rastrear los cambios que desde lo cotidiano se han dado en los contenidos de cada programas, tomando en cuenta las formas de significación que *los sujetos que cursan la Maestría* imprimen de acuerdo a sus expectativas e intereses de formación.

5. Como ya se señaló en la nota aclaratoria, en la Maestría ya existía un proyecto de "Análisis Curricular", que no se había llevado a cabo por diversos obstáculos, por lo tanto este estudio junto con el que realizó Claudia A. Gómez Luna, el cual se titula *Acercamientos a los estudios prospectivos de la Universidad Pública. El caso del curriculum de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP- Aragón*, intenta contribuir al avance y fortalecimiento de dicho análisis

6. Ver cuestionario anexo II

4. Caracterización de los sujetos informantes

El universo de estudio se constituyó por 35 docentes-estudiantes de 60 que conforman la planta estudiantil, inscritos en el semestre 93-2, los cuales provienen de diferentes áreas de conocimiento,⁷ de las cuales los porcentajes mayores se encuentran en las áreas de Educación y Humanidades (34.2%), Ciencias Sociales y Administrativas (25.7%) y el área de Ingenierías y Tecnologías (25.7%).

CUADRO No. 1

AREA DE CONOCIMIENTO	SEMESTRE				%
	1°	2°	3°	S/S ^a	
CIENCIAS DE LA SALUD					
Cirujano Dentista				1	2.8%
C. SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS					
Administrador	1				
Economista	1				
Sociólogos		3	1		
Orientador	1				
Antropólogo social		1			
Relaciones comerciales		1			25.7%
EDUCACION Y HUMANIDADES					
Historiador	1				
Profesores	3		2		
Educación física	1		1	1	
Pedagogía	1				
Lengua y literatura española			1		
Psicólogo		1			34.2%
INGENIERIAS Y TECNOLOGIAS					
Ingeniero industrial	1				
Ingeniero química	1				
Ingeniero químico industrial	1			1	
Ingeniero bioquímico	1				
Ingeniero en comunicaciones y electricidad	1		1		
Ingeniero mecánico electricista	1		1		25.7%
CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS					
Físico	2				
Químico farmacobiólogo industrial	1				
Químico farmacobiólogo	1				11.4%
CIENCIAS AGROPECUARIAS					
					0%

* S/S no contestaron a que se les asistía

7. se retomaron las cinco áreas de conocimiento propuestas por ANUIES

Los cargos y funciones que desempeñan los docentes-estudiantes, en las instituciones donde desarrollan sus prácticas educativas son variados, sin embargo, de alguna forma siguen desarrollando la labor docente, como se muestra en el siguiente cuadro, se podría decir que algunos de ellos realizan actividades académico-administrativas.

CUADRO No. 2

CARGO Y/O FUNCION ACTUAL

CARGO Y/O FUNCION	FRECUENCIA	%
Docente	20	57%
Docente consultor	1	2.8%
Docente comisionado en proyecto	1	2.8%
Académico	1	2.8%
Catedrático	1	2.8%
Coordinador de proyecto	1	2.8%
Coordinador de docencia	1	2.8%
Responsable de estudios especiales	1	2.8%
Responsable de enseñanza experimental	1	2.8%
Director	1	2.8%
Auxiliar técnico en supervisión escolar	1	2.8%
Jefe de sección	1	2.8%
Orientador educativo	1	2.8%
Orientador vocacional	1	2.8%
Asesor pedagógico	1	2.8%
Asesor académico	1	2.8%

En el cuadro No. 3 se señala que el 34.2% de los docentes-estudiantes tienen una experiencia que se encuentra al rededor de los 20 y los 25 años, por lo que se puede inferir que comenzaron trabajar en el ámbito docente durante la década de los 70'.

Los cargos y funciones que desempeñan los docentes-estudiantes, en las instituciones donde desarrollan sus prácticas educativas son variados, sin embargo, de alguna forma siguen desarrollando la labor docente, como se muestra en el siguiente cuadro, se podría decir que algunos de ellos realizan actividades académico-administrativas.

CUADRO No. 2

CARGO Y/O FUNCION ACTUAL

CARGO Y/O FUNCION	FRECUENCIA	%
Docente	20	57%
Docente consultor	1	2.8%
Docente comisionado en proyecto	1	2.8%
Académico	1	2.8%
Catedrático	1	2.8%
Coordinador de proyecto	1	2.8%
Coordinador de docencia	1	2.8%
Responsable de estudios especiales	1	2.8%
Responsable de enseñanza experimental	1	2.8%
Director	1	2.8%
Auxiliar técnico en supervisión escolar	1	2.8%
Jefe de sección	1	2.8%
Orientador educativo	1	2.8%
Orientador vocacional	1	2.8%
Asesor pedagógico	1	2.8%
Asesor académico	1	2.8%

En el cuadro No. 3 se señala que el 34.2% de los docentes-estudiantes tienen una experiencia que se encuentra al rededor de los 20 y los 25 años, por lo que se puede inferir que comenzaron trabajar en el ámbito docente durante la década de los 70'.

CUADRO No. 3
INGRESO A LA ACTIVIDAD DOCENTE

RANGOS EN AÑOS DE INGRESO	FRECUENCIA	%
68 - 71	4	11.4%
72 - 75	9	25.7%
76 - 80	12	34.2%
81 - 84	6	17.1%
85 - 88	3	8.5%
89 - 92	1	2.8%

Un aspecto que resulta importante señalar es que la mayoría de los docentes-estudiantes *han ejercido la actividad docente, a lo largo de su trayectoria académica, en el nivel medio superior (85.7%)* como se observa en el cuadro No. 4, lo que contradice los fundamentos de la Maestría pues *está se creó para formar docentes que laboran en el nivel superior*. Al respecto es necesario aclarar que este fenómeno se debe a un convenio que se llevo a cabo con el Colegio de Bachilleres.

CUADRO No. 4
NIVELES DE EJERCICIO DOCENTE A LO LARGO DE SU TRAYECTORIA ACADEMICA

NIVELES	FRECUENCIA	%
Básico	13	31.1%
Medio	13	31.1%
Medio Superior	30	85.7%
Superior	17	48.5%

Si comparamos el cuadro No. 4 con el No. 4-A podemos encontrar que actualmente la mayoría de los docentes-estudiantes continúan desarrollando su actividad académica en instituciones del nivel medio superior.

CUADRO 4-A

DEPENDENCIA Y/O INSTITUCION	FRECUENCIA	%
SEP/ Educación Básica (primaria y secundaria)	7	20%
CBTIS	1	2.8%
CETIS	1	2.8%
SESI	2	5.7%
CECYT	1	2.8%
Colegio de Bahçilleres	10	28.5%
Escuela Superior de educación Física	1	2.8%
Dirección General de Educación Física	1	2.8%
ESIME	1	2.8%
ESCA	1	2.8%
Universidad Autónoma de Guerrero	1	2.8%
Centro Universitario México	1	2.8%
Universidad Pedagógica Nacional	4	11.4%
Universidad Autónoma de Chapingo	1	2.8%
UNAM ENEP-Aragón	1	2.8%
Otros	4	11.4%

Los docentes-estudiantes tienen una experiencia que se encuentra al rededor de los 20 años, ejerciendo la docencia, pero su nombramiento docente en el puesto actual está entre los 6 y los 15 años como se muestra en los rangos de antigüedad, lo cual indica que son docentes con una trayectoria académica amplia; como se puede observar en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 5

ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO ACTUAL

RANGOS EN AÑOS DE ANTIGÜEDAD	FRECUENCIA	%
0 a 5	12	34.2%
6 a 10	6	17.1%
11 a 15	11	31.4%
16 a 20	3	8.5%
21 a 25	3	8.5%
Total	35	100%

Resulta significativo ver cómo la experiencia de los docentes-estudiantes es muy amplia, ya que no sólo se dedican a la enseñanza, sino que esta actividad la desarrollan junto con cargos y/o funciones de diferente índole y jerarquía institucional, entre las funciones que desempeñan los docentes estudiantes podemos encontrar: directores (17.2%), supervisores (14.2%) e investigadores (17.2%), aunque la mayoría representada por el 97% se ha dedicado durante toda su trayectoria académica a la actividad docente.

Tomando como base los datos anteriores podemos encontrar que los docentes-estudiantes encuestados son personas con una amplia experiencia dentro de la docencia y que por tanto sus respuestas, están sustentadas tanto en los conocimientos que les ha proporcionado la Maestría como en su propia experiencia.

Al cuestionarlos sobre la formación que han recibido en esta Maestría se les pidió que imaginaran que el curriculum de la maestría entraría en un proceso de transformación y que si ellos pudieran participar en este cambio qué aspectos serían los que ellos implementarían; de las opciones propuestas en el cuestionario las respuestas se orientan en un mayor porcentaje (42.8%) al cambio de la estructura del plan de estudios como se muestra a continuación en el cuadro No. 6:

CUADRO No. 6

CAMBIOS

CLAVE					
Jerarquización	CS	EP	OA-A	PDC	PD1
1	14.2%	42.8%	8.5%	0%	5.7%
2	31.4%	8.5%	8.5%	2.8%	14.2%
3	11.4%	2.8%	17.5%	0%	5.7%
4	0%	2.8%	8.5%	8.5%	8.5%
5	2.8%	0%	0%	2.8%	8.5%
N/S	14.2%	20%	34.2%	62.8%	34.2%
N/C	22.8%	22.8%	22.8%	22.8%	22.8%

- CS Contenidos de los seminarios
- EP La estructura del plan de estudios
- OA-A La organización académico-administrativa
- PDC La planta docente completa
- PD1 Un sector de la planta docente
- N/S No señalo este indicador
- N/C No contesto la pregunta

Teniendo como base la pregunta anterior, se les preguntó, a los docentes-estudiantes, en qué aspectos participarían para cambiar el currículum, y aquí el rasgo que sobresale más es la ausencia de respuestas como se puede ver en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 7

PARTICIPACION

CLAVE				
Jerarquización	RAP	RA	EV	PG
1	5.7%	0%	5.7%	25.7%
2	0%	5.7%	5.7%	0%
3	0%	0%	0%	5.7%
4	0%	0%	2.8%	0%
N/S	28.5%	28.5%	20%	2.8%
N/C	65.5%	65.5%	65.5%	65.5%

- **RAP** Reuniones académicas con profesores
- **RA** Reuniones de alumnos
- **EV** Foros, Coloquios u otros eventos
- **PG** Pláticas grupales con un profesor para adecuaciones a los contenidos curriculares en los programas de estudio
- **N/S** No señalo este indicador
- **N/C** No contesto la pregunta

En un esfuerzo por representar el perfil de los informantes, docentes-estudiantes, se puede considerar lo siguiente:

a) El universo de estudio se conformó por el 58.3% de docentes-estudiantes, por lo tanto se puede decir que el Universo de estudio representa más de la mitad de la planta estudiantil de la Maestría.

b) Los docentes-estudiantes de nuestro universo de estudio provienen de diferentes áreas de conocimiento (Ver cuadro No. 1) y han desempeñado diversas funciones y/o cargos a lo largo de su vida académica, lo cual nos muestra que su experiencia (de entre 20 y 25 años, cuadro No. 3) no sólo se limita a la actividad docente, sino que han realizado actividades vinculadas con otras prácticas

educativas como: asesorías, coordinaciones de algunos proyectos, responsables de áreas de enseñanza, etc. (Ver cuadro No. 2).

c) Un aspecto que resulta contradictorio en el perfil de nuestro universo de estudio, ya que la maestría se creó para formar docentes dedicados a la enseñanza del nivel superior, es que la mayoría de los docentes-estudiantes (85.7%) que cursan los estudios de Maestría desempeñan su labor docente en el *nivel medio superior*, debido al convenio que se realizó entre autoridades de la Maestría y del Colegio de Bachilleres.

d) Otro aspecto que es característico del universo de estudio es que su experiencia les permite proponer cambios a nivel curricular, pero al momento de formularles una pregunta relacionada con su participación en los cambios curriculares el 65.5% no contestó la pregunta. Esta ausencia de respuesta es significativa, ya que podemos que los docentes no tienen tiempo, no cuentan con las bases teórico-metodológicas, es una actividad por la cual no van a recibir ningún tipo de remuneración, no les interesa, enfin pueden ser un sin número de posibilidades, lo cual es valido puesto que son adultos con múltiples ocupaciones y responsabilidades.

educativas como: asesorías, coordinaciones de algunos proyectos, responsables de áreas de enseñanza, etc. (Ver cuadro No. 2).

c) Un aspecto que resulta contradictorio en el perfil de nuestro universo de estudio, ya que la maestría se creó para formar docentes dedicados a la enseñanza del nivel superior, es que la mayoría de los docentes-estudiantes (85.7%) que cursan los estudios de Maestría desempeñan su labor docente en el *nivel medio superior*, debido al convenio que se realizó entre autoridades de la Maestría y del Colegio de Bachilleres.

d) Otro aspecto que es característico del universo de estudio es que su experiencia les permite proponer cambios a nivel curricular, pero al momento de formularles una pregunta relacionada con su participación en los cambios curriculares el 65.5% no contestó la pregunta. Esta ausencia de respuesta es significativa, ya que podemos que los docentes no tienen tiempo, no cuentan con las bases teórico-metodológicas, es una actividad por la cual no van a recibir ningún tipo de remuneración, no les interesa, enfin pueden ser un sin número de posibilidades, lo cual es valido puesto que son adultos con múltiples ocupaciones y responsabilidades.

CAPITULO III

MARCO CATEGORIAL DE ANALISIS

En la presente Tesis se trabajó con la concepción de Marco Categorical de Análisis y no con la de Marco Teórico, ya que éste último implica adecuar el objeto de estudio¹ a los límites formales de una teoría dada, es decir, conforma conceptos, estructuras y categorías previamente construidas a las que el objeto tendrá que adecuarse.

En la perspectiva de "*un Marco Teórico*" o "*el Marco Teórico*", la relación que la teoría establece con la realidad del objeto se condiciona al sistema explicativo que dará cuenta de las causas y efectos de dicho objeto. En otras palabras, lo que se trata de enfatizar es que a partir de la teoría establecemos problemas, ya dados, lo que se conoce como hipótesis para deducir consecuencias que pueden ser falsas o verdaderas.

En cambio, para la investigación social y educativa desde una perspectiva cualitativa es necesario partir de un marco conceptual diferente basado en categorías de análisis, ya que éstas son instrumentos conceptuales que permiten **interpretar la realidad**.

Para establecer las categorías de análisis es necesario **comprender y construir las características del objeto de estudio**, significadas por el sujeto de conocimiento a través del proceso de problematización² de un conjunto de relaciones o articulaciones de la realidad, lo que llamaría Zemelman (1987) el

1. En el caso específico de este trabajo el objeto de estudio se construye a partir de las relaciones conceptuales y las articulaciones que se establece con la realidad de los problemas en los múltiples planos y niveles. En: "La construcción del objeto". **El oficio del sociólogo**. Siglo XXI editores. México 1981, 371 p., pp. 51-81., también en el artículo de Hugo Zemelman. "El papel de la teoría". En: **Los Horizontes de la razón**. Tomo 1, Barcelona, Anthoropos Editorial del hombre, Colegio de México. 1992. 255 p., pp. 75-98.

2. En la problematización es justamente donde se recupera la historicidad y la realidad (en movimiento) de los sujetos.

proceso de objetivación³; en dicho proceso la teoría, desde el punto de vista epistemológico⁴, funge como instrumento de razonamiento por medio del cual se delimita el objeto, no como campo de observación cerrado, sino al contrario como un campo mediado por múltiples planos y niveles de la realidad, que exige ser estudiado a través de la formulación de relaciones o conexiones, y que en este caso organizamos y jerarquizamos en "estructuras analítico conceptuales" (Hidalgo, 1992)⁵ que van a permitir por una parte identificar las relaciones significativas del objeto y por otra delimitar el Marco Categorial de Análisis.

Cabe señalar que para delimitar y construir las categorías de análisis se llevó a cabo un seminario de formación⁶, donde se abordaron aspectos teóricos sobre la construcción del objeto de estudio, así como lo teórico-metodológico de la evaluación curricular, teniendo como eje central los planes y programas de estudio y el contexto sobre la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.

ESTRUCTURA ANALITICO CONCEPTUAL

Una vez que se tuvo delimitado el objeto, y establecidos los objetivos, se realizó un ejercicio de reflexión en el que, a partir de la construcción y reconstrucción de sus múltiples articulaciones con la realidad, se estableció la estructura analítico conceptual.

- **Metodologías de evaluación curricular** realizadas entre 1980 y 1990 para observar sus alcances y límites;

- **Participación de los sujetos en su proceso de formación como estudiantes de la Maestría a través de la reestructuración de los programas**, es decir, cómo ha sido su participación en cuanto a proponer, sugerir, o no, cambios significativos en los contenidos que se estudian en los seminarios de la Maestría;

- **Planes y programas, formación en enseñanza superior**, esta articulación retoma tanto el plano formal (la formación de profesionales

3. Para Zemelman la objetivación es el proceso de articulaciones de la realidad por medio de las cuales se construye un objeto de estudio. Hugo Zemelman. **El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad**. México, Colegio de México, 1987. 229 p.

4. La función epistemológica de la teoría permite delimitar campos de observación en lo formal-abstracto y no establecer un orden jerárquico en lo concreto-real como sucede en la función teórica. Zemelman. "El papel de la teoría". En: **Horizontes de la razón**. Tomo I, Barcelona, Anthoropos Editorial del hombre, Colegio de México. 1992. 255 p., pp. 75-98.

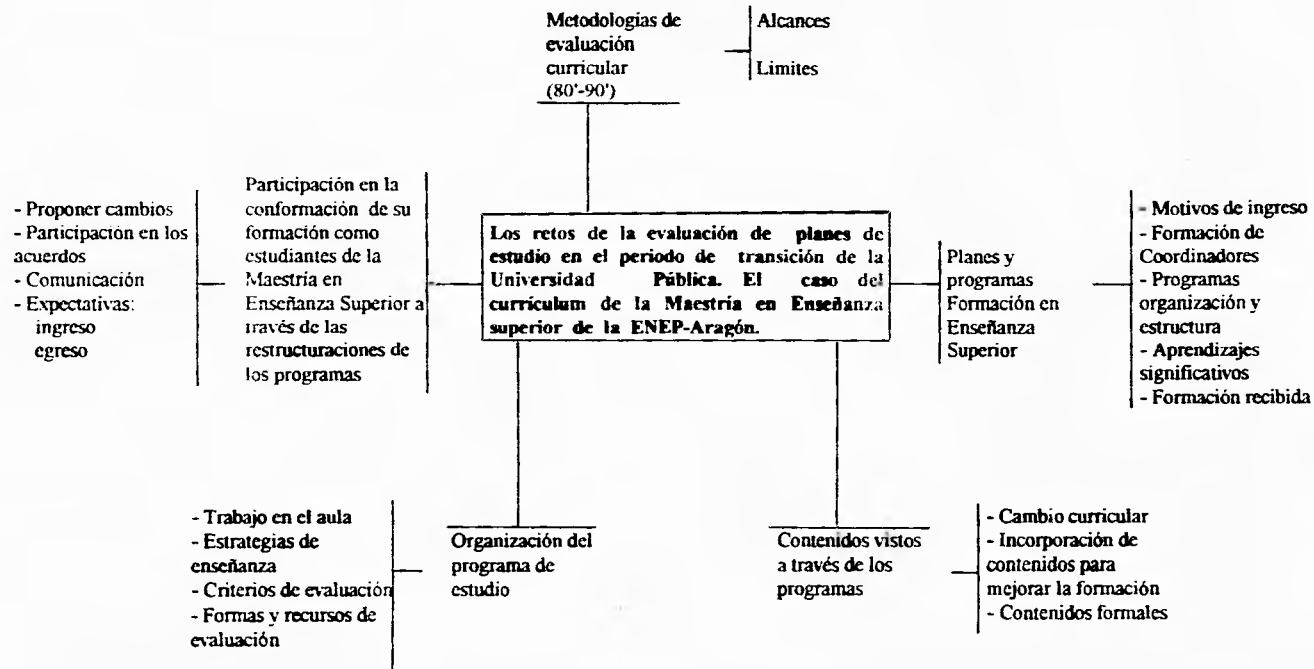
5. Son las mediaciones que el objeto de estudio requiere para establecer las categorías de análisis. Juan L. Hidalgo Guzmán. "Construcción de explicaciones al problema planteado: nuevas condiciones de inteligibilidad del objeto de investigación". En: **Investigación educativa una estrategia constructivista**. 1992. 219 p. pp. 135-179.

6. Coordinado por la asesora del proyecto Maestra Bertha Orozco Fuentes, en las instalaciones del Centro de Estudios Sobre la Universidad; cabe señalar que el seminario funge al mismo tiempo como espacio de asesorías, lo que enriquece el proceso de formación.

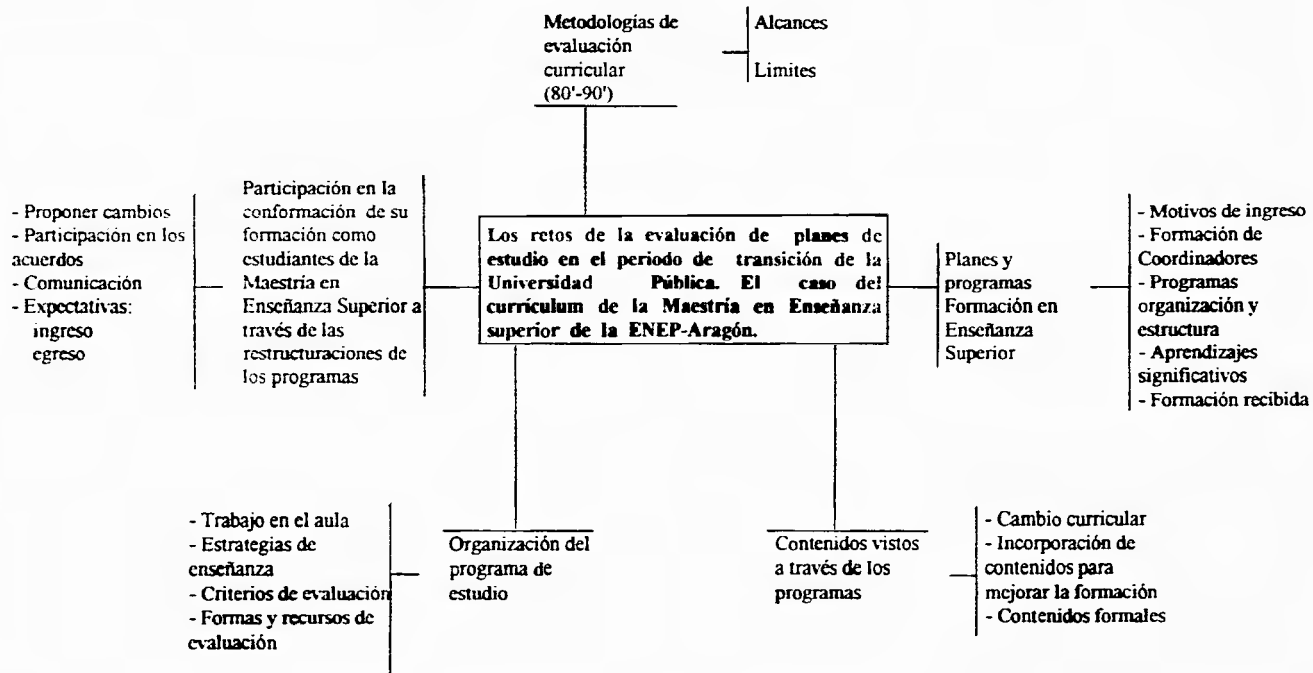
dedicados a la enseñanza superior) como el plano de lo cotidiano (lo que se vive en las aulas durante su proceso formativo);

- **Organización de los programas** que sirve de guía para el desarrollo de los seminarios en la Maestría; **Contenidos vistos a través de los programas**, desde su creación hasta los que se utilizan actualmente.

ESTRUCTURA ANALITICO CONCEPTUAL



ESTRUCTURA ANALITICO CONCEPTUAL



CATEGORIAS DE ANALISIS

Por lo tanto, partiendo de la estructura analítico conceptual descrita y del conjunto de sus relaciones, se identificaron y construyeron las categorías, que como herramientas de reflexión que median y delimitan el objeto de estudio y el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.

1. Currículum, planes y programas de estudio, su significado para el análisis curricular: esta es una categoría que sirve de base para identificar las articulaciones que establece el currículum con otros campos educativos como son la evaluación y la formación de profesionales para la enseñanza.

2. Formación para la enseñanza: En esta categoría se aborda con mayor detenimiento la profesionalización de la docencia, ya que este campo se ha ido conceptualizando como propuesta curricular prestando sumo cuidado y atención a las contradicciones entre formación para la docencia y formación para la investigación.

3. Participación de los sujetos de la "determinación curricular" en el proceso de su formación, pretende evaluar las formas de interpretación de los sujetos en orientaciones y/o cambios al plan de estudios.

4. Evaluación curricular: Es una categoría central dentro de este estudio, pues brinda las bases para construir una metodología no modelizada para evaluar la Maestría en Enseñanza Superior, en cuanto a los programas de estudio se refiere.

1. CURRÍCULUM, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, SU SIGNIFICADO PARA EL ANALISIS CURRICULAR

Para construir esta categoría se realizó un breve recorrido por los orígenes del campo curricular en los Estados Unidos, para comprender cómo el discurso se desarrolla en función de un contexto socio-político particular, con una fuerte tendencia eficientista y técnica, y cómo se incorpora y resignifica posteriormente en los discursos y prácticas educativas en México durante los primeros años de la década de los setentas.

A partir de este recorrido histórico se comprenden las diferentes tendencias que inciden en el desarrollo del discurso curricular, así como las articulaciones que tiene con otros campos del ámbito educativo, como la evaluación y la formación de profesionales para la enseñanza.¹

1. Es importante señalar que la categoría de currículum sirve como sustento teórico para el desarrollo de la evaluación y la formación.

1.1. Génesis del campo curricular²

Para la realización de este apartado se recurrió a investigaciones ya hechas, sobre la génesis del campo curricular por autores como De Alba, Alicia (1991); Díaz Barriga, Angel (1988) y González Gaudiano, Edgar (1991) entre otros.

Los autores anteriores coinciden en que a principios de este siglo, específicamente al término de la Primera Guerra Mundial (1918), cuando el nuevo orden internacional coloca en un lugar importante a Estados Unidos. Los discursos predominantes de la sociedad estadounidense tienen una tendencia funcionalista y eficientista muy marcada, como reflejo del proceso de industrialización.

Es justamente en este proceso que el sistema educativo se piensa y se lleva a la práctica basado en una concepción de corte positivista-funcionalista, tomando como guía de acción los postulados de Taylor³ (eficiencia, control y predicción) sobre la administración científica para el trabajo, tesis que en el ámbito educativo se expresa a través de la teoría curricular, la evaluación y la tecnología educativa.⁴

Angel Díaz Barriga señala que el discurso de la educación sustentado en la administración científica, "busca un 'control' del comportamiento de docentes y alumnos para garantizar los 'logros'"⁵ de la educación, los cuales responden a intereses políticos, sociales y económicos específicos.

Uno de los primeros trabajos, realizado en Estados Unidos en el periodo de entre guerras, es el de Franklin Bobbit⁶ (1918) que se elaboró bajo la perspectiva utilitarista, retomando algunos aspectos de la psicología científica. En este sentido, su concepción de la educación es preparar para la vida adulta.

Otros trabajos que resultan significativos, son los realizados bajo la tendencia de la Escuela Nueva, de los cuales destaca el de John Dewey que coloca como centro de la educación al niño; y el de Rugg cuyo pensamiento se centra en la conducta de los alumnos.

2. La noción de génesis, según Alicia de Alba, "es un momento de transformación, de ruptura, en el cual se producen cambios estructurales. En otras palabras, se produce la ruptura de estructuras anteriores y la emergencia de nuevas estructuras". En: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 1991. 106 p., p. 59.

3. Giroux, Henry y otros. "Introducción y perspectivas del campo curricular". Traducción de González Gaudiano. En: De Alba, Alicia; et. al. *El campo del currículum*. Antología. Vol. I, México, CESU-UNAM. 1991. 41 p., p. 33.

4. Díaz Barriga señala que la teoría curricular, la evaluación y la tecnología educativa son tres vertientes de la sistematización de la enseñanza que conforman la expresión de la Pedagogía industrial. Díaz Barriga. "Los orígenes de la problemática curricular". En: *Seis estudios sobre educación superior*. Cuadernos del CESU, No. 4, la reimpresión 1988. 108 p., pp. 22.

5. Díaz Barriga (1988), *ibid.*, pp. 11

6. González Gaudiano en su artículo "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano", realiza un trabajo muy detallado de las corrientes y los autores que han formado parte de la génesis del discurso curricular en Estados Unidos. En: De Alba. et. al., (1991), *Op. cit.*, pp. 57-64.

También resulta relevante el de Caswell que pone gran interés en la participación de los profesores, ya que ellos son los que deben de tomar las decisiones sobre el desarrollo del curriculum escolar.⁷

González Gaudiano (1991) dice, que de "estos primeros trabajos surgió la organización formal del curriculum escolar en torno a materias, a la noción de experiencias de aprendizaje y la necesidad de la participación docente en la planeación curricular".⁸

Otro autor que hace referencia, años más tarde (en los 80'), a la participación de los docentes en el proceso curricular es Stenhouse (1991), quien dice que no hay desarrollo del curriculum si el profesor no ha recibido antes una formación respecto de ese curriculum. El señala que el curriculum "es un objeto, pero simbólico y lleno de significación, como lo puede ser una página escrita por Shakespeare, [...]. El curriculum tiene una exigencia física, pero también un significado encarnado en palabras, en imágenes, sonidos, juegos, o cualquier otra cosa".⁹

Al término de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos se consolidan como una potencia. Lo cual tiene gran repercusión en el ámbito educativo. El acontecimiento de mayor relevancia, en lo educativo, a partir del 1945, es la Reunión en la Universidad de Chicago (47') en donde se establecen tres puntos fundamentales para caracterizar una posible teoría curricular:

- "1. Identificar los resultados o puntos críticos en el desarrollo del curriculum en sus generalizaciones fundamentales.
2. Marcar las relaciones que existen entre estos puntos críticos y su estructura soporte.
3. Sugerir y pronosticar el futuro de los acercamientos realizados, para dirimir estos resultados críticos."¹⁰

Durante las dos décadas siguientes, los autores más destacados en el campo curricular son Tyler¹¹, Taba, Maccia, y Johnson, entre otros, con una fuerte tendencia eficientista.

De los autores anteriores los trabajos más sobresalientes en el campo curricular, son realizados por Tyler y Taba:

- Tyler, con una visión eficientista del curriculum, "parte de cuatro preguntas: 1. ¿Qué fines educativos debe alcanzar la escuela?
- 2. ¿Cómo pueden seleccionarse actividades de aprendizaje para alcanzar estos fines?
- 3. ¿Cómo pueden organizarse las experiencias

7. González Gaudiano, (1991), *ibid.*, p. 58

8. González Gaudiano, (1991), *ibid.*

9. Stenhouse, Lawrence. "La investigación del curriculum y el arte del profesor". En: *Investigación en la Escuela. Revista de investigación e innovación escolar*. No. 15. Sevilla. Daída editoras, 1991. 131 p., pp. 9-15.

10. González Gaudiano, (1991), *ibid.*

11. González Gaudiano (1991) señala que con Tyler hay un regreso a la racionalidad administrativa para el trabajo.

de aprendizaje para la instrucción educativa? 4. ¿Cómo puede evaluarse la efectividad de las experiencias de aprendizaje?".¹²

- Taba "propone siete pasos para la elaboración del currículum: 1. Diagnóstico de necesidades, 2. Formulación de objetivos, 3. Selección de contenidos, 4. Organización de contenidos, 5. Selección de actividades de aprendizaje, 6. Organización de actividades de aprendizaje y 7. Determinación de lo que se va a evaluar".¹³

A principios de la década de los 70' el discurso curricular estadounidense es transferido, a los países latinoamericanos por medio de organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la UNESCO.

Mientras, el discurso de la sistematización de la enseñanza es incorporado y asumido en las prácticas educativas de Latinoamérica, en Estados Unidos se comienzan a incorporar una tendencia crítica.

Según la referencia que proporciona McLaren es a partir del 83' que empiezan a publicarse una serie de artículos en este país en los cuales se asume deliberadamente una perspectiva crítica y es a la vez una postura de oposición frente a la tendencia del discurso conservador en los Estados Unidos.¹⁴

Alicia De Alba menciona que los "soportes conceptuales iniciales que han permitido el desarrollo de esta tendencia son, entre otros, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; las aportaciones marxistas y neomarxistas [...]; las investigaciones de corte etnográfico; algunas aportaciones del psicoanálisis y los trabajos de la pedagogía de la liberación, específicamente los de Freire".¹⁵

Todos estos discursos se contraponen a la tendencia técnico-eficientista desarrollada desde principios de este siglo. Proponen recuperar la historicidad y el contexto cultural en el que se desarrolla la educación y el currículum, hacen énfasis en la recuperación del sujeto a través de una diversidad de teorizaciones y categorías, cuyas bases epistemológicas y teóricas en conjunto se ubican en una posición crítica frente a la tendencia de tecnificación y control del currículum.

1.2. El campo del currículum en México

1.2.1. Antecedentes históricos del campo curricular

El campo curricular en México se desarrolla, a finales de la década de los 60' y principio de los 70', en un contexto de crisis política, económica y social. Ante esta crisis, que constituye un fenómeno a nivel mundial, el descontento social se expresa, en este país, por los estudiantes en el movimiento de 1968.

12. De Alba, Alicia. "El discurso del currículum". En: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM, 1991. 182 p., pp. 16-17.

13. De Alba (1991), *ibid.*, p. 32.

14. McLaren, Peter. "Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza". ponencia presentada en el Seminario Internacional: *Perspectivas en la formación de profesores de la educación*. Facultad de Filosofía y Letras, noviembre de 1988. Traducción de Bertha Orozco Fuentes. 50 p., p. 19.

15. De Alba (1991), *ibid.*,

Como respuesta a las demandas de este movimiento se da una apertura en las políticas educativas, por lo que se retoma el concepto de modernización, como un eje central.

En este sentido, existe la "necesidad del Estado de reordenar sus espacios políticos y sociales y recuperar el consenso y la legitimidad que había perdido a raíz de 1968 en amplios sectores de la sociedad nacional y, de manera sustantiva, en el de la educación superior".¹⁶

La modernización del país se articula, en ese momento, con "los planes estratégicos de los EUA por consolidar sus espacios de hegemonía a nivel ideológico"¹⁷, lo que significa reproducir su concepción ahistórica y eficientista en los países subdesarrollados de América Latina.

La educación superior, ente los acontecimientos ya mencionados sufre grandes transformaciones: se funda la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres. En la UNAM, el número de su matrícula estudiantil aumenta, se crean dependencias educativas como el Colegio de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y centros especializados en la formación de profesores.¹⁸

En las instituciones educativas y centros de formación, durante la primera mitad de la década de los setenta, se trabajó con base en el proyecto modernizador del Estado, es decir, en esos espacios se realizó la difusión del pensamiento de la tecnología educativa.

Posteriormente, a finales de la década de los 70' y principios de los 80', se generan los proyectos innovadores y crítico sociales, que surgen como alternativas al discurso de la tecnología.

En las propuestas innovadoras, se elaboraron planes de estudio que fueran acordes con la función social de la educación y con las políticas de modernización del Estado, los cuales se desarrollaron en un plano práctico-operativo¹⁹ que se caracterizó, en la mayoría de los casos, por sostenerse en un modelo modular.

El modelo modular según la definición de CLATES es "una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales".²⁰

Las instituciones que, durante ese tiempo, contaron con un plan de estudios bajo un modelo modular son las señaladas por Díaz Barriga

16. De Alba (1991), *ibid.*, p. 37

17. Díaz Barriga, A. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria". En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. vol. XV, 2. México, Centro de Estudios Educativos. 1985., pp. 67.

18. Los centros de formación se abordarán en el apartado sobre formación.

19. De Alba, (1991). *Op. cit.*, pp. 39-48.

20. Esta referencia es tomada por Díaz Barriga del informe de conclusiones que da el grupo de trabajo en la reunión sobre enseñanza modular. Escuela de Odontología, Universidad Autónoma de Baja California, CLATES, 1976. En: Díaz Barriga. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria". *Op. cit.* (1985), p. 72.

- La Facultad de Medicina con un plan de estudios que llevó el nombre de A-36, en el que se enfatizó la medicina preventiva, estudiando las situaciones sociales.

- Dentro de los proyectos innovadores, de corte alternativo, se encuentra también el caso de la UAM-Xochimilco, ya que en éste se elaboran planteamientos teóricos específicos contruidos sobre el eje del modelo curricular por objetos de transformación.

Las propuestas de corte crítico social pretenden vincularse a proyectos políticos y sociales, es decir, se busca dar un servicio a la comunidad.

Con esta tendencia se crea en la UNAM el Autogobierno en la Facultad de Arquitectura y las Universidades críticas, populares y "democráticas" como la de Guerrero, Puebla, Sinaloa, Zacatecas.

Es justamente en el hacer cotidiano de los centros de formación docente y en las instituciones de carácter alternativo (estas últimas caracterizadas por la dispersión y parcialización de sus enfoques) que se comienza a gestar un discurso crítico a la tecnología educativa.

El discurso criticaba a la tecnología y al mismo tiempo continuaba incorporando nociones como la eficiencia y los objetivos del aprendizaje, con lo que la crítica no se separó del modelo.

Poco a poco, el discurso se vio influenciado y enriquecido por el pensamiento latinoamericano²¹, ya que México, debido a la apertura social de los setentas, se convierte en centro de reunión de diversos intelectuales, quienes se abocan a discutir y presentar algunas propuestas para el discurso educativo.

En este contexto se conforman espacios académicos y grupos de trabajo, los cuales incorporan a la crítica aspectos de otras áreas del conocimiento como la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, aportes de teoría sobre la construcción del objeto y la epistemología.

Se puede decir, que "es un momento en el cual no sólo se observa un mayor grado de madurez en la reflexión, sino que las condiciones sociales y económicas en las que se encuentra el país obligan a centrarse más en tareas relativas al análisis, a la reformulación y adecuación de los curricula, que a pensar en nuevos proyectos".²²

Lo que hace posible la realización de escritos, donde se refleja claramente la búsqueda de aportaciones teóricas, con un sentido histórico, que den respuesta a la problemática educativa del país.

En el interior de los espacios académicos y grupos de trabajo, cobran gran importancia los eventos como seminarios, talleres y encuentros sobre el campo

21. Los países latinoamericanos atraviesan por un periodo de dictaduras militares y restricciones sociales, lo que genera que múltiples intelectuales salgan de sus países buscando la apertura que les permita el desarrollo de sus pensamientos. En: De Alba. (1991), *ibid.*, pp. 44-46.

22. De Alba. (1991), *ibid.*, p. 49.

curricular, ya que por medio de estos se da la difusión de cómo los intelectuales del discurso curricular, han reflexionado sobre el campo.

Entre los eventos más significativos podemos señalar: El Seminario de Análisis del Discurso de la Tecnología Educativa, ENEP-Iztacala, UNAM.; el Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP-Aragón, UNAM.; y el Simposio sobre Experiencias Curriculares en la última década, DIE-CINVESTAV-IPN.²³

En dichos eventos las reflexiones por una parte mantienen una preocupación en lo histórico-social, y por otra el interés está puesto en los procesos que determinan las propuestas curriculares, así como en los aspectos político sociales que se incorporan en las prácticas educativas.²⁴

Sin embargo, Alicia de Alba señala que "el discurso crítico se ha ido agotando antes de lograr cierto arraigo en las prácticas educativas. En realidad, ha conformado desde su nacimiento el conflicto de su dificultad para superar un momento enfáticamente álgido y arribar hacia planteamientos de carácter más constructivo. Cuando lo ha hecho ha caído en muchas ocasiones en aquello que censuraba."²⁵

1.2.2. Problemática curricular para la formación de docentes

La problemática curricular está inmersa en una confusión conceptual del campo educativo. Según Angel Díaz Barriga tal confusión se debe al proceso por el que ha pasado la conformación de su objeto de estudio y a la dificultad por construir un campo científico, ya que en él confluyen saberes de diferentes disciplinas, con posturas propias y que en muchas ocasiones reducen lo pedagógico a un saber instrumental.

Otro de los grandes problemas mencionados por el autor, sobre los currícula en educación, es la poca articulación que existe entre los saberes teóricos y técnicos, estos últimos retoman a lo educativo desde una postura reduccionista que no "promueve ni una sólida formación conceptual en sus estudiantes, ni tampoco una cultura en relación a lo educativo y a las ciencias sociales."²⁶

Por lo tanto, la confusión se ve expresada en los planes y los programas de estudio, en los cuales se da una dispersión de contenidos, debido a las múltiples disciplinas que conforman el currículum, ya que cada una de ellas trata (en el caso de que se logre llevar a cabo una vinculación con lo educativo) de abordar el campo de la educación desde su propio objeto de estudio y no desde lo propiamente pedagógico.

23. Ver De Alba. (1991), *ibid.*, p. 50. A los eventos reportados por la autora se tienen que agregar los que se señalan en el 2º Congreso de Investigación Educativa: Simposio Desarrollo de la investigación en el ámbito del currículum, II Simposio de desarrollo de la investigación educativa, I Coloquio internacional currículum y siglo XXI. El currículum Universitario, II Coloquio internacional currículum y siglo XXI. La cultura en debate, III Coloquio internacional currículum y siglo XXI. Medio ambiente, Derechos Humanos y Educación, El foro Nacional sobre prospectiva curricular, Seminario internacional perspectivas en la formación de profesionales de la educación, entre muchos otros de igual importancia

24. De Alba. (1991), *ibid.*, p. 51.

25. De Alba. (1991), *ibid.*, p. 55.

26. Díaz Barriga. A. *ibid.*, p. 61.

A esta situación se tiene que agregar que a partir de la década de los 70', con la propuesta de modernización de la educación y el aumento de la matrícula escolar en las instituciones de educación superior, profesionales provenientes de diferentes disciplinas incursionan al campo, por lo que se puede encontrar a físicos, químicos, matemáticos, médicos, abogados, filósofos, entre otros, que hacen referencia a lo educativo desde su ámbito y lógica disciplinaria, y no desde lo propiamente pedagógico. Por tanto, sus expectativas de formación se encaminan hacia la búsqueda de "conocimientos" técnicos para ser operados en el salón de clases.

Las contradicciones antes señaladas, estuvieron presentes en la mayoría de los posgrados en educación en los 80', pues su creación responde a la política de modernización, que se sustentaba en la tecnología educativa. Dichas contradicciones se expresan en la estructura formal de los currícula, ya que la orientación dominante de estos se enfoca hacia los "conocimientos" metodológico-técnicos, dejando de lado, o en algunos currícula olvidándose de la formación para la investigación.

Tal "olvido" se debe a que los propios currícula, en las prácticas educativas, no logran articular los diferentes discursos, saberes, enfoques y metodologías de las disciplinas que conforman el campo educativo.²⁷

Dentro de estas confusiones es como se estructura el currículum formal de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, por una parte se pueden encontrar asignaturas con un carácter totalmente técnico, otras teóricas y algunas que hacen referencia hacia la investigación, pero con una finalidad específica, elaborar la tesis para obtener el grado y *no como un eje fundamental en su formación*.

Para superar las confusiones, Orozco Fuentes (1993) señala que es necesario "asumir los 'fragmentos' de los discursos teóricos de la educación, no como una dispersión [...], sino como puntos de partida para reconceptualizar lo educativo; recuperar el espacio del trabajo escolar como un espacio posible de formación intelectual y no como el espacio donde los sujetos -educadores y educandos- se convierten en entes pasivos incapaces de recrear el conocimiento socializado a través de la academia".²⁸

1.3. La crisis del campo curricular en los 90'

Actualmente, el discurso para la educación superior del Estado mexicano está sustentado en la relación que establece la Universidad con la industria y con la sociedad, en el contexto de los procesos y cambios de la última década, en este sentido se han resignificado elementos como la "calidad", la "excelencia", la "eficacia" y la "eficiencia", lo que significa darle prioridad a una concepción competitiva y técnico-operativa al conocimiento adquirido en las Universidades.

27. Orozco Fuentes, Bertha. "Recuperación del debate de la didáctica en la década de los noventa. Una línea de trabajo en la enseñanza universitaria". En: **Reflexiones sobre el tema de la Didáctica, un ejercicio de comprensión conceptual**. Cuadernos de Posgrado de la ENEP-Aragón. No. 3. México, ENEP-Aragón-UNAM, 1993. 117 p., pp. 69-117

28. Orozco Fuentes, Bertha. (1993), *ibid.*, p. 114.

Como se pudo observar, el currículum es un campo que está en constante relación con las diferentes dimensiones de la realidad.

De las lecturas realizadas acerca del campo se ha encontrado una noción conveniente para este estudio porque toca los aspectos de la realidad, de manera amplia, es decir, se remite a las dimensiones sociales, económicas, ideológico culturales y subjetivas que median y determinan al campo. La noción es planteada por Alicia de Alba:

"Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforma y expresan a través de distintos niveles de significación."²⁹

Esta noción sobre currículum permite, en el caso específico de esta tesis, aclarar teóricamente al objeto de estudio, ya que dicho objeto se conforma a partir de las articulaciones que establece con su realidad; tanto en los aspectos estructurales-formales como en los procesales-prácticos.

1.4. La relación entre la noción de currículum y planes de estudio

La relación entre currículum y planes de estudio comenzó en México a partir de la incorporación del discurso curricular, con la propuesta de sistematización de la enseñanza, en esta postura hablar de currículum significaba lo mismo que hablar de planes y programas de estudio.

Los planes y programas se conformaban con objetivos conductuales, haciendo referencia a metas y especificaciones concretas.³⁰ Tales especificaciones buscan adecuar los contenidos de sus programas a las demandas para realizar una determinada actividad en un trabajo.

Es bajo esta tendencia que Glazman e Ibarrola desarrollan su propuesta para diseñar planes de estudio, en donde un plan de estudios es la "síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de

29. De Alba, A. "Las perspectivas". En: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 1991. 106 p., pp. 38-39.

30. Díaz Barriga, A. "La teoría curricular y la elaboración de programas". En: *Didáctica y currículum*. México. Nuevaomiar, 1992. 150 p., pp. 13-29.

enseñanza todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes".³¹

En la organización de un plan de estudios, siguiendo a las autoras mencionadas, los objetivos juegan un papel determinante, ya que por medio de éstos se establecen los logros y se ordenan en un plan de estudios por asignaturas.

En la estructura por asignaturas existe una repetición constante de información, una carencia de formación teórica, por lo que el estudiante memoriza la información y no se lleva a cabo el aprendizaje o si lo lleva es un "aprendizaje memorístico", repetitivo y acrítico.³²

Por lo tanto, los planes y programas de estudio estructurados a partir de objetivos y puestos en práctica a través de asignaturas le dan mayor importancia a lo estructural-formal³³, es decir, el énfasis está en la organización y administración del currículum escolar.

En contraposición a este discurso se generan planes de estudio con una estructura modular que permita al estudiante, mediante objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que integran las actividades de aprendizaje, que le den las bases necesarias para llevar a cabo el desarrollo de sus funciones profesionales en el ámbito social.³⁴

Este modelo busca que las asignaturas constituyan matrices o unidades educativas, las cuales combinan el aprendizaje de las ciencias con problemas reales. En este sentido, lo que se pretende es que el estudiante tenga la facilidad de direccionar su aprendizaje.³⁵

El sistema de enseñanza modular, de la UAM-Xochimilco, constituye otra concepción de lo modular, ya que se busca un objeto de transformación, como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje que forme parte de una problemática real vinculada con la docencia, la investigación y los problemas del país.

La propuesta modular por objetos de transformación, se estructura por "tres núcleos básicos de organización curricular: teórico, metodológico y práctico"³⁶, en ésta se busca el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, del

31. Glazman, Raquel e Ibarrola, María de. "Diseño de planes de estudio modelo y realidad curricular". En: **Simposio. Experiencias curriculares en la última década (1980)**. Cuadernos de Investigación Educativa. No. 12. México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, primera reimpresión 1993. 111 p., pp. 3-18.

32. Díaz Barriga. "Acercas de la estructuración de un plan de estudios". En: **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas, 1991. 104 p., pp. 46-55.

33. Este concepto lo incorpora Alicia de Alba y se abordará en la categoría: Participación de los sujetos en el proceso de su formación.

34. Esta concepción de estructura modular es desarrollada por CLATES en 1976. En: Díaz Barriga. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria". (1985), Op. cit., p. 72.

35. Glazman, Raquel y Figueroa, Milagros. "Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular". En: De Alba, Alicia; et. al. **El campo del currículum**. Antología. Vol. II, México, CESU-UNAM. 1991. 520 p., pp. 35.

36. Glazman y Figueroa, (1991), *ibid.*, p. 36.

estudiante y el docente, por medio de la relación que estos establecen con la investigación.

A partir de esta propuesta aparece una noción de currículum, planteada por Glazman y Figueroa en 1981, en la que se concibe, al currículum, a partir de rescatar la dimensión real, la "actividad práctica, reflexiva y vivencial".³⁷

Con estas propuestas, el currículum cobra otro significado, ya no sólo se hace referencia a él como el plan de estudios, sino que se ubica en un ámbito amplio donde se entrecruzan la dimensión social, política, económica, y hasta la psicológica, en lo escolar -tanto en lo formal como en lo cotidiano-, por lo tanto, el docente y el estudiante forman parte activa del desarrollo del currículum.

La noción sobre currículum que sintetiza y trata de dar cuenta de todos los procesos que se encuentran presentes en el desarrollo de un currículum escolar es la elaborada por Alicia de Alba, ya que permite ver el papel que juegan los sujetos, autoridades, docentes y estudiantes, en el desarrollo del plano formal y en el del plano cotidiano del currículum.

Es significativo ver como las propuestas sobre elaboración a planes de estudio se estructuran a partir de la noción que se tenga sobre currículum. Sin embargo, las propuestas metodológicas sobre elaboración de planes de estudio, elaboradas en la última década, se realizan de la siguiente forma.

- A a partir de un marco teórico referencial un plan curricular y un sistema de evaluación (Glazman y Figueroa, Furlán, Remedi y Follari);

- A partir de un marco legal (normativo), uno teórico disciplinario y uno pedagógico, en donde esté presente la justificación del plan curricular, el diseño, la implementación y evaluación (Panza, 1988);

- A partir de la construcción de un marco referencial, elaboración de un programa analítico y su interpretación metodológica (Díaz Barriga, 1984).³⁸

Se puede observar como las propuestas "reconocen la necesidad de contar con planes y programas sistemáticamente estructurados y organizados pero al mismo tiempo se reconoce que una propuesta curricular se construye en diferentes niveles de concreción y en un contexto particular".³⁹

En este sentido de concreción y con base en un contexto particular, que tome en cuenta la participación de los sujetos involucrados en un currículum escolar, es como se especifican los contenidos, su integración epistemológica, la

37. Estas autoras han modificado tal noción en función de su práctica pedagógica. Díaz Barriga, et. al. "Investigación en el campo del currículum: programas de investigación y nociones curriculares. Aspectos contextuales". En: *Currículum. La investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas. Estados del conocimiento. Fascículo 1. Cuaderno 14. México, 2º Congreso de Investigación Educativa. 1993.* 66 p., pp. 15.

38. Díaz Barriga, et. al. 1993, Op. cit., p. 55-56.

39. Díaz Barriga, (1993), *ibid.*, p. 58.

organización académico-administrativa y los vínculos que existen entre universidad y sociedad⁴⁰, además de rescatar lo oculto y lo real para posibilitar cualquier propuesta de formación.

2. FORMACION, FORMACION PARA LA ENSEÑANZA

En la categoría de currículum se identificó que dependiendo de la noción de currículum con la que se trabaje, se estructura la noción de planes de estudio. En esta categoría se abordaron algunas concepciones del término "formación", de las cuales se ubicaron dentro del ámbito educativo, como el Campo de la Formación de Profesores.

2.1. El concepto formación

La "formación" es un término polisémico, que adquiere un significado dependiendo de la construcción conceptual, dimensión y/o la postura teórica en la que se encuentre, por ejemplo:

Celia Ramírez (1986), dice que el concepto se construye a través de diversas posturas en las que adquiere múltiples significaciones, de tal manera que no es lo mismo la formación en las escuelas profesionales, que en la comunidad científica, en el mercado de trabajo e incluso en la Legislación Universitaria.⁴¹

La dimensión institucional de la formación, en la UNAM, se establecen en el artículo 1º de la Ley Orgánica: "La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura".⁴²

Para Gadamer (1988) la dimensión humanística la formación está íntimamente relacionada con el concepto de cultura como resultado de una tradición, que se encuentra en constante conformación a partir de las capacidades naturales del hombre, las cuales le permitirán participar del proceso histórico.⁴³

40. Díaz Barriga, "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio". En: *Revista de la educación superior*. Vol. X. No. 4(40), octubre-diciembre, ANUIES, México. 1981. 189 p., pp. 25-48.

41. Ramírez L., Celia. "La formación profesional en la UNAM". En: *Pensamiento Universitario*. No. 67. México, CESU-UNAM. 1986. 18 p., p. 5

42. Universidad Nacional Autónoma de México. *Legislación Universitaria. Normas fundamentales*. México 1992. 305 p., p. 105.

43. Gadamer. "Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte". En: *Verdad y método. Fundamentos de hermenéutica filosófica*. Salamanca, ediciones sígueme. 1988, 689 p., pp. 38-47.

Angel Díaz Barriga señala al respecto, que la formación es un problema que se refiere a la adquisición de valores, conocimientos y destrezas, con las cuales el sujeto podrá tener acceso a la cultura.⁴⁴

En la dimensión personal se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad (Honore. 1988) donde se encuentra la función evolutiva del hombre, de la cual se parte para llevar a cabo las actividades sociales, con las que el hombre entrará en el proceso de formación.⁴⁵

En la dimensión político-educativa la formación tiene que cumplir un papel importante pues los trabajadores de la educación, los docentes, deben participar de manera activa en la elaboración y evaluación de los proyectos curriculares.⁴⁶

Los ejemplos anteriores, muestran como el término adquiere una concepción y significado específico, a partir de una postura determinada y/o problema e intención buscada. En el ámbito educativo, la noción de formación también retoma aspectos elaborados desde múltiples dimensiones.

2.2. El campo de la formación de profesores

2.2.1. Antecedentes históricos

El campo de la formación de profesores en México, surge condicionado al proceso de modernización de la educación, a finales de la década de los 60' y principios de los 70'.⁴⁷

El país vivió un periodo de crisis política, económica y social. Ante esta situación el Estado se dió a la tarea de ampliar la oferta educativa y recuperar la "legitimidad" social, mediante el discurso modernizador sustentado en la incorporación de la sistematización de la enseñanza: Teoría curricular, Tecnología educativa y Evaluación, como se vio en el apartado sobre currículum.

Este periodo es fundamental en la educación superior, pues es un momento de transformación y apertura, lo cual favorece a que se funden instituciones de enseñanza media superior y superior como la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres.

En el caso de la UNAM, las transformaciones se manifiestan por medio de la apertura educativa, en consecuencia se da un aumento de la matrícula estudiantil, por lo que se crean nuevos espacios universitarios como: el Sistema de Universidad Abierta (SUA), los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales .

44. Díaz Barriga, A. "Formación, formación de profesores y docente-investigador. Notas para una crítica". En: *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU No. 20, México. CESU-UNAM, 1990. 75 p., pp. 57-62.

45. Honore, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad*. Madrid. Nacera ediciones. 1988. 176 p.

46. Vior, Susana E. "La política educativa y formación de profesionales de la educación". En: Ducoing Watty, P. y Rodríguez Ousset, A. (compiladoras). *Formación de profesionales para la educación*. México. UNAM-UNESCO-ANUIES. 1990. 361 p., pp. 81-88.

47. Es muy importante recordar, el movimiento estudiantil del 68', ya que constituyó un *partaguas* dentro de los ámbitos social, político y educativo del país.

El aumento de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior (IES)⁴⁸ propició que se reclutara personal docente, que en su mayoría no tenía una formación en el área de la enseñanza, puesto que un gran número de ellos apenas había egresado de la licenciatura y otro tanto no concluía aun sus estudios.

Ante esta situación en la UNAM se crearon centros especializados en la formación de profesores, que además de cumplir con la política del estado, posibilitan la reflexión pedagógica: el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos, el Depto. de Pedagogía en la ENEP-Iztacala y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), bajo este mismo marco en ANUIES se creó el Centro de Tecnología educativa.⁴⁹

En todos estos centros, o en la mayoría de ellos, se impartían cursos aislados de formación en didáctica, programación por objetivos, construcción de *test* de rendimiento escolar, etc.; teniendo como enfoque dominante a la tecnología educativa.

Los cursos se crearon con la finalidad de capacitar a los profesores para la práctica docente de una enseñanza masificada, grupos numerosos, nuevos programas (aprobados durante el proceso de reforma académica 1966-1970⁵⁰) y la incorporación de nuevas carreras.

Con estas actividades se inició la profesionalización de la docencia, que surge como una propuesta de carácter teórico para la formación de recursos humanos, en este sentido, sus finalidades son: "La formación docente, la extensión universitaria, los estudios e investigaciones sobre docencia, y la cooperación y el intercambio académico".⁵¹

Al mismo tiempo de que se construyen centros de formación, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) implementó el Programa Nacional de Formación de Profesores.

El Centro de Didáctica⁵² se encargó de llevar a cabo la realización del Programa, en el que se impartían cursos que proporcionaban a los docentes, únicamente técnicas, con lo que la formación adquiere el rango de capacitación.

48. En los 70' hablar de Educación Superior en México es hablar de la UNAM, aun cuando se abren espacios para establecer otras instituciones.

49. El Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se fusionaron y forman el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE). El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), se transforma en el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), Posteriormente también se fusiona con el CISE. En: De Alba. (1991), Op. cit., pp. 37 y 38.

50. Chehaibar, L. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM". En: **Estudios en torno a la formación de profesores**. Cuadernos del CESU No. 24. 106 p., pp. 27-64.

51. Esquivel, J. E. y Chehaibar, L. "La propuesta de formación de profesores. Objeto de la demanda". En: **Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)**. México. CESU-UNAM. 1991. 125. p., p. 38.

52. El Centro de Didáctica jugó un papel muy importante en cuanto a la formación de profesores, además de encargarse de la realización del Programa Nacional de Formación de profesores, se encargó de la puesta en marcha del CCH. En: Arredondo Galván, Víctor M. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios". En: Zarzar Charur, C. **Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias**. México, SEP-Nueva Imagen, 1988 313 p., pp. 17-26

Con el programa, la formación adquiere mayor fuerza, no sólo en el área metropolitana sino en las Universidades públicas de todo el país: Guadalajara, San Luis Potosí, Sonora, Michoacán, Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato, Oaxaca y Yucatán; y en las instituciones privadas como: El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana.⁵³

2.2.2. Ruptura, contradicción y reflexiones críticas en el campo de la formación de profesores

Es justamente en los centros y programas de formación donde se empezó a reflexionar sobre el concepto de formación y acerca de quién es el docente, cuáles son sus conocimientos, qué actividades realiza, cuál es su cultura, etc. Esto constituyó una ruptura, dentro del campo, que posibilitó el desarrollo de la investigación educativa.

El campo sufre una ruptura cuando los formadores se dan cuenta, que la formación es un proceso amplio, el cual implica ver al sujeto de manera integral y no sólo cumplir con capacitar a los docentes, en y para las cuestiones prácticas, siguiendo la línea de un modelo, donde la reflexión sale sobrando.

Ante esta situación se elaboran programas de formación docente que buscan una formación integral y una actitud analítica del fenómeno educativo, con lo que se consolida la profesionalización de la docencia.⁵⁴

La profesionalización, en este momento de la reflexión y el análisis, se caracterizan por la oposición al modelo, el concepto de la formación se aborda desde distintas teorías haciendo referencia a aspectos como la personalidad, la profesión, lo pedagógico, lo científico, lo humanístico, y lo laboral;⁵⁵ en este planteamiento se busca que el docente lleve a cabo actividades académicas como la evaluación, el diseño curricular, la planeación y la investigación entre otras.

Los programas de formación constituyen un eje central para explicar como se ha construido el campo, ya que de ser cursos aislados con una actividad basada en la actualización derivan en programas de especialización, en donde se toman aspectos de la psicología, la sociología y la pedagogía; lo que llevará a la conformación de diversos posgrados en educación.⁵⁶

Los cursos, en la primera etapa, estuvieron basados en las políticas que les dieron vida, seguían un modelo simplista que daba prioridad a las técnicas para la

53. Esta referencia fue tomada por Lourdes Juan Eduardo Esquivel y Chchaibar del Documento Base del Congreso Nacional de Investigación educativa, "Formación de trabajadores de la educación". Esquivel y Chchaibar. Op. cit., pp. 11-33.

54. Ducoing, P., et. al. "Contexto Educativo Mexicano". En: **Formación de docentes y profesionalización de la educación**. La investigación educativa de los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento. Cuaderno No. 4. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México 1993.

55. Barrón Tirado, C. señala que la formación es un campo amplio y complejo que esta determinado por diferentes dimensiones. Barrón Tirado. "Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la educación (docentes)". En: Ducoing Watty, P. y Rodríguez Ousset, A. (compiladoras). (1990), Op. cit., pp. 65-68.

56. Díaz Barriga, A. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)". En: Op. cit., pp. 11-27.

enseñanza. En la segunda etapa, los programas de especialización se desarrollaron de forma más articulada, buscando que el docente incorpore elementos para reflexionar sobre su práctica. Sin embargo, a juicio de Díaz Barriga, en estos programas no se "desarrollaron a profundidad los diversos enfoques disciplinarios con los que se puede abordar un conocimiento específico".⁵⁷

Los posgrados en educación se crean para difundir una formación integral, en estos la investigación educativa es un eje central en sus currícula, sin olvidar que al término de los estudios el docente recibirá un grado académico, que le da un reconocimiento social.⁵⁸

Por lo tanto, se puede decir, que la formación de profesores, aun con sus contradicciones, constituyó una etapa muy importante dentro del ámbito educativo, en general, y del desarrollo curricular, en particular; ya que a partir de las reflexiones sobre el campo se inician elaboraciones conceptuales, se crean revistas especializadas y se comienzan a publicar libros sobre diversos temas y problemáticas específicas del país. Lo que constituyó la génesis de la investigación educativa en México.

2.3. Formación docente para la investigación⁵⁹

Los espacios de formación docente, en especial los posgrados, desde una postura institucional, tienden a formar personal docente que adquiera un nivel académico alto.

En este sentido, la formación en el ámbito académico está determinada por los contenidos que requiere la sociedad en función de la industria y la tecnología. En consecuencia, la investigación responde a la relación Universidad-Sociedad.⁶⁰

La investigación en el campo curricular tuvo un desarrollo significativo en los centros de formación, en donde se incorporaron cursos como el de metodología de la investigación educativa, investigación vinculada a la teoría de la ciencia o programas que enseñan diversas metodologías de investigación vinculadas a un proyecto muy específico; en esos espacios se propició la reflexión del pensamiento educativo, no solo de los docentes que asistían a los cursos, sino de los mismos formadores.

57. Díaz Barriga, A. *ibid.*, p. 16.

58. La certificación implica, por una parte, que el docente recibió una formación y adquirió conocimientos para actuar en situaciones concretas, y por otra tener un prestigio social. En: Glazman Nowalski, R. "La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la educación". En: Ducoing Watty, P. y Rodríguez Ousset, A. (compiladoras). (1990), *Op. cit.*, pp. 105-113.

59. En este trabajo es necesario clarificar la formación de profesores para la investigación, ya que el referente empírico, la Maestría en Enseñanza Superior, en su plano estructural-formal establece que su plan de estudios está formado para la investigación.

60. Pacheco Méndez, T. "La profesionalización de la universidad. Su incidencia en la formación de profesionales y de científicos." En: Díaz Barriga y Pacheco Méndez, T. (coor.). *El concepto de formación en la educación universitaria*. Cuadernos del CESU No. 31. México, CESU-UNAM. 1993. 86 p., pp. 27-39.

Sin embargo, aunque existieron los espacios dedicados a la investigación, muchos de los docentes que asistían a estos cursos no se dedicaron a investigar, lo cual significa un problema en el campo de la formación.

Tal problemática responde a que los posgrados donde se lleva a cabo la formación no cuenta con personal docente especializado para impartir los cursos de investigación, ni con la infraestructura que permita esta actividad; y por otra la falta de apoyo, para que el alumno de posgrado lleve a cabo investigaciones, en la institución donde realiza su labor docente.

Díaz Barriga (1990) expresa al respecto, que si en los centros de formación especializada como los posgrados "no se da un espacio de reflexión que permita no sólo valorar sus aciertos sino las limitaciones [...]; si no se estudia qué tipo de formación educativa tiene el que egresa de un programa de formación de profesores y la manera de como éste se inserta no sólo en su mercado laboral [...] sino en el campo educativo, como un campo de conocimiento, que tiene posiciones y luchas en su interior; si los centros se niegan a analizar críticamente esto, su futuro está condenado a la inercia".⁶¹

Con el impacto que tuvo la investigación en los programas de formación, se pretendía que el docente además de estar dedicado a dar clases también incorporara en sus prácticas la investigación.

Esta idea no está del todo mal, pero no se pensó que el docente requiere de tiempos para desarrollar su actividad, en su situación laboral, en su formación previa; en suma, la investigación no tomó en cuenta al docente como un sujeto completo y complejo que actúa delimitado por un proceso institucional, laboral, social, económico y hasta político.

A pesar de todas las implicaciones, que pueda tener el campo de la formación de docentes o la profesionalización de la enseñanza, la investigación es un proceso que permite la reflexión y la búsqueda de alternativas dentro del campo educativo.

2.3.1. El docente-investigador

La formación del docente está enmarcada en un contexto cultural, social, político y económico; desde la postura del Estado se busca que el docente adquiera y transmita una "calidad educativa".

Un docente debe de estar dedicado a la enseñanza, debe tener una formación especializada, debe realizar investigaciones, debe participar de los procesos académicos de su institución, como demanda a la profesionalización de la enseñanza.⁶²

Díaz Barria señala que el docente-investigador se forma a través de muchos años de dedicación, asume una o varias posturas que le permitan tener

61. Díaz Barriga, A. "Investigación educativa y formación de profesores". En: *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU No. 20. México, CESU-UNAM, 1990. 75 p., pp. 41-55.

62. Esquivel, J. E. y Chehaibar, L. "Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores (Una experiencia de especialización para la docencia)". En: *Seis estudios de educación superior*. Cuadernos del CESU No. 4. México. CESU-UNAM. 108 p., pp. 49-58.

acceso al conocimiento, por lo que no se puede ser investigador con un "curso de 40 horas, de 80 horas, o de 120 horas",⁶³ tomar un primer curso, de especialización o incluso cursar un posgrado, en investigación, implica el comienzo de la larga formación de un investigador.

Resulta contradictorio que los posgrados formen para la investigación cuando el docente vive una realidad en la cual existen problemas de horarios, de sueldos e incluso de empleos.

Ser docente-investigador implica tener conciencia de los límites y alcances de su conocimiento, una vez que el docente logra tener claridad de que sabe y de lo que ignora, puede formar a los alumnos para la investigación.⁶⁴

Por lo tanto, en los proceso de formación para la investigación interviene los conocimientos, las capacidades, los valores, y las condiciones socioculturales donde el sujeto está inmerso.

3. PARTICIPACION DE LOS SUJETOS DE LA DETERMINACION CURRICULAR EN EL PROCESO DE SU FORMACION

En esta categoría se retomó la noción de sujetos estructurada por Alicia de Alba,⁶⁵ a partir de la cual los sujetos sociales, los sujetos de la estructuración formal y los sujetos del desarrollo curricular forman parte activa del proceso de la "determinación del currículum".

La "determinación curricular" se concibe, según la autora, en un plano social amplio y se articula con proyectos político-sociales específicos, donde los sujetos pertenecen a ciertos grupos y sectores, que se encuentran en constante lucha para que la educación se oriente de acuerdo a sus intereses.

Entre los grupos y sectores que de alguna manera, ya sea a través de la imposición, la lucha y/o la negociación, influyen en el desarrollo escolar, encontramos al Estado, al sector empresarial, a los sectores populares, a la Iglesia, a los partidos políticos, los colegios de profesionistas y a los gremios profesionales, entre otros.

En el núcleo de los diferentes grupos y sectores se encuentran los sujetos sociales del currículum, que se caracterizan por tener una conciencia histórica y estar promoviendo un proyecto social que tiene determinada direccionalidad.

En el caso específico del currículum los sujetos encargados de la estructuración formal⁶⁶ de los planes y programas de estudio, de acuerdo al

63. Díaz Barriga, A. "Formación, formación de profesores y docente-investigador. notas para una crítica". (1990), Op. cit., pp. 57-62.

64. Reyes Esparza, R. "La investigación y la formación en las escuelas normales". ibid., pp. 72-81.

65. De Alba, A. "Las perspectivas". En: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 1991. 106 p., pp. 38-39.

66. Los aspectos estructural-formales se conforman a través de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela y de las legislaciones que norman la vida escolar. De Alba, (1991), ibid., p. 43.

proceso de la determinación curricular son los consejos técnicos, los universitarios, las academias, los equipos de evaluación y diseño curricular.

En este trabajo se hará referencia a los **sujetos del desarrollo curricular**, específicamente los docentes-estudiantes, cuya procedencia y formación es diversa, debido a tienen necesidades específicas que pueden ser de carácter institucional o personal a partir de sus propios proyectos e intereses. Esta diversidad en el currículum ocasiona lo que Alicia De Alba denomina una "*vorágine discursiva*"⁶⁷ en el campo, esta obstaculiza la formación de los sujetos, pues estos no tiene acceso a los discursos, por su grado de complejidad, y no los pueden incorporar en sus prácticas dentro de su institución.

Su participación en el desarrollo del currículum está influenciada, en la mayoría de los casos, por las demandas de carácter técnico-operativo que les exige la institución en donde realizan su labor docente, por lo que al incorporarse a un proceso de formación solicitan contenidos "técnicos".

En este sentido, la participación, en el desarrollo curricular, está condicionada a que el sujeto se "recupere a sí mismo, asumiendo la complejidad que se advierte en el campo de la construcción conceptual, enfrentando el mito del currículum, incorporando un discurso crítico. Esto implica enfrentar el conflicto de su propia formación".⁶⁸

En la participación también intervienen elementos culturales, como los hábitos, las costumbres y los valores que le dan cierta legitimación y sentido a las experiencias o propician la tensión y la resistencia hacia ciertos contenidos y prácticas escolares.⁶⁹

En consecuencia, se hace necesario realizar una lectura de la realidad que permita observar qué grupos son los que están dando una direccionalidad al currículum, en este caso el de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, desde lo cotidiano y cuáles son las propuestas, de corte autoritario, de los grupos que conforman el desarrollo estructural-formal (planes y programas de estudio).

Por lo tanto, todo análisis curricular, que incorpore la participación de los sujetos, como un eje central, permitirá que éstos se desarrollen y constituyan una parte activa dentro de su proceso de formación y al mismo tiempo que su práctica cotidiana sea retomada para proponer cambios en el plano estructural-formal de un currículum.

67. El término es utilizado por Alicia de Alba para explicar que en el campo confluyen diversos discursos críticos, que al separarse de las prácticas y al ser complejos para los sujetos que estructuran diariamente el currículum dan origen al mito del currículum. De Alba, Alicia. (1991), *ibid.*, p. 19-23.

68. De Alba, Alicia. (1991), *ibid.*, p. 29.

69. Giroux, H. Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós, 1990. 290 p., pp. 14-17.

proceso de la determinación curricular son los consejos técnicos, los universitarios, las academias, los equipos de evaluación y diseño curricular.

En este trabajo se hará referencia a los **sujetos del desarrollo curricular**, específicamente los docentes-estudiantes, cuya procedencia y formación es diversa, debido a tienen necesidades específicas que pueden ser de carácter institucional o personal a partir de sus propios proyectos e intereses. Esta diversidad en el currículum ocasiona lo que Alicia De Alba denomina una "*vorágine discursiva*"⁶⁷ en el campo, esta obstaculiza la formación de los sujetos, pues estos no tiene acceso a los discursos, por su grado de complejidad, y no los pueden incorporar en sus prácticas dentro de su institución.

Su participación en el desarrollo del currículum está influenciada, en la mayoría de los casos, por las demandas de carácter técnico-operativo que les exige la institución en donde realizan su labor docente, por lo que al incorporarse a un proceso de formación solicitan contenidos "técnicos".

En este sentido, la participación, en el desarrollo curricular, está condicionada a que el sujeto se "recupere a sí mismo, asumiendo la complejidad que se advierte en el campo de la construcción conceptual, enfrentando el mito del currículum, incorporando un discurso crítico. Esto implica enfrentar el conflicto de su propia formación".⁶⁸

En la participación también intervienen elementos culturales, como los hábitos, las costumbres y los valores que le dan cierta legitimación y sentido a las experiencias o propician la tensión y la resistencia hacia ciertos contenidos y prácticas escolares.⁶⁹

En consecuencia, se hace necesario realizar una lectura de la realidad que permita observar qué grupos son los que están dando una direccionalidad al currículum, en este caso el de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, desde lo cotidiano y cuáles son las propuestas, de corte autoritario, de los grupos que conforman el desarrollo estructural-formal (planes y programas de estudio).

Por lo tanto, todo análisis curricular, que incorpore la participación de los sujetos, como un eje central, permitirá que éstos se desarrollen y constituyan una parte activa dentro de su proceso de formación y al mismo tiempo que su práctica cotidiana sea retomada para proponer cambios en el plano estructural-formal de un currículum.

67. El término es utilizado por Alicia de Alba para explicar que en el campo confluyen diversos discursos críticos, que al separarse de las prácticas y al ser complejos para los sujetos que estructuran diariamente el currículum dan origen al mito del currículum. De Alba, Alicia. (1991), *ibid.*, p. 19-23.

68. De Alba, Alicia. (1991), *ibid.*, p. 29.

69. Giroux, H. *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós, 1990. 290 p., pp. 14-17.

4. EVALUACION CURRICULAR

En esta categoría se abordó el campo de la evaluación curricular, para lo cual se tomaron algunos aspectos de los orígenes del término evaluación, en la sistematización de la enseñanza, para comprender la incorporación y el desarrollo que ha tenido en las prácticas educativas en México, además de ubicar las diferentes metodologías empleadas para la realización de la evaluación.

Es importante señalar que el campo de la evaluación surge y se desarrolla de manera articulada con el campo del currículum, por lo tanto las evaluaciones realizadas en el ámbito educativo están determinadas y delimitadas a partir de los diferentes enfoques con los que se concibe el currículum y de los intereses específicos de los sujetos que conforman la determinación curricular, la estructura formal y el desarrollo del currículum.

En este sentido existen algunas evaluaciones realizadas desde múltiples posturas las cuales están planteadas sólo para legitimar las políticas educativas y otras que forman parte de proyectos más amplios donde los procesos son retomados para la toma de decisiones.

4.1. Génesis y desarrollo del campo de la evaluación curricular

La evaluación es un campo complejo en el que intervienen aspectos político-educativos, sociales y económicos así como los propios desarrollados en el interior del salón de clases. Su complejidad consiste, como lo señala Alicia de Alba⁷⁰, en que su objeto de estudio ha sufrido transformaciones, ya que de evaluar sólo el aprendizaje, recae en ella la tarea de evaluar todos los aspectos que intervienen en el proceso educativo, además de jugar un papel importante en la asignación de presupuesto.

El término de evaluación tiene su origen en el campo educativo, con el surgimiento de la sistematización de la enseñanza, durante el proceso de industrialización de Estados Unidos. En este país los discursos social, político y económico se sustentan en los planteamientos de la filosofía pragmática, el funcionalismo, la psicología científica y la administración.⁷¹

La administración tuvo gran incidencia en la pedagogía de la sociedad industrial estadounidense, con los postulados de Taylor, tiempos y movimientos para la productividad, y los elementos que aporta Fayol, previsión, organización, dirección, coordinación y control.⁷²

Estos postulados son asumidos por las instituciones escolares, quienes se dan a la tarea de modificarlos para que puedan ser utilizados en el ámbito educativo, mediante lo cual se lograría el "funcionamiento" de las habilidades técnico-profesionales, para la incorporación de los alumnos al campo laboral.

70. De Alba, Alicia. "El discurso de la evaluación". En: **Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo**. México. CESU-UNAM, 1991. 182 p., pp. 72-115.

71. De Alba, Alicia. (1991), *ibid.*, pp. 72-115.

72. De Alba, a.; Díaz Barriga, A. y Viesca A., Martha. "Evaluación análisis de una noción". En: *Revista mexicana de sociología*. Vol. 46, No. 1, enero-marzo, 1984. pp. 175-204.

4. EVALUACION CURRICULAR

En esta categoría se abordó el campo de la evaluación curricular, para lo cual se tomaron algunos aspectos de los orígenes del término evaluación, en la sistematización de la enseñanza, para comprender la incorporación y el desarrollo que ha tenido en las prácticas educativas en México, además de ubicar las diferentes metodologías empleadas para la realización de la evaluación.

Es importante señalar que el campo de la evaluación surge y se desarrolla de manera articulada con el campo del currículum, por lo tanto las evaluaciones realizadas en el ámbito educativo están determinadas y delimitadas a partir de los diferentes enfoques con los que se concibe el currículum y de los intereses específicos de los sujetos que conforman la determinación curricular, la estructura formal y el desarrollo del currículum.

En este sentido existen algunas evaluaciones realizadas desde múltiples posturas las cuales están planteadas sólo para legitimar las políticas educativas y otras que forman parte de proyectos más amplios donde los procesos son retomados para la toma de decisiones.

4.1. Génesis y desarrollo del campo de la evaluación curricular

La evaluación es un campo complejo en el que intervienen aspectos político-educativos, sociales y económicos así como los propios desarrollados en el interior del salón de clases. Su complejidad consiste, como lo señala Alicia de Alba⁷⁰, en que su objeto de estudio ha sufrido transformaciones, ya que de evaluar sólo el aprendizaje, recae en ella la tarea de evaluar todos los aspectos que intervienen en el proceso educativo, además de jugar un papel importante en la asignación de presupuesto.

El término de evaluación tiene su origen en el campo educativo, con el surgimiento de la sistematización de la enseñanza, durante el proceso de industrialización de Estados Unidos. En este país los discursos social, político y económico se sustentan en los planteamientos de la filosofía pragmática, el funcionalismo, la psicología científica y la administración.⁷¹

La administración tuvo gran incidencia en la pedagogía de la sociedad industrial estadounidense, con los postulados de Taylor, tiempos y movimientos para la productividad, y los elementos que aporta Fayol, previsión, organización, dirección, coordinación y control.⁷²

Estos postulados son asumidos por las instituciones escolares, quienes se dan a la tarea de modificarlos para que puedan ser utilizados en el ámbito educativo, mediante lo cual se lograría el "funcionamiento" de las habilidades técnico-profesionales, para la incorporación de los alumnos al campo laboral.

70. De Alba, Alicia. "El discurso de la evaluación". En: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México. CESU-UNAM, 1991. 182 p., pp. 72-115.

71. De Alba, Alicia. (1991), *ibid.*, pp. 72-115.

72. DE Alba, a.; Diaz Barriga, A. y Viesca A., Martha. "Evaluación análisis de una noción". En: *Revista mexicana de sociología*. Vol. 46, No. 1, enero-marzo, 1984. pp. 175-204.

También se retoman los avances de la psicología experimental, en donde la evaluación se centra básicamente en medir el aprendizaje, por medio de los objetivos conductuales, éstos "aparecen explícitamente como la determinación de habilidades y conocimientos a desarrollar, pero de manera implícita son instrumentos que permiten establecer el control de tiempos y movimientos del maestro y del alumno. [...] Así el concepto de control [...], se construyó paulatinamente en un concepto que fuera menos aversivo pero que permitiese de alguna manera determinar este tipo de actividad, o sea la evaluación".⁷³

De esta forma, los términos control, en la administración, y evaluación, en la educación, adquieren el mismo significado.

Con la transferencia de la tecnología educativa a los países latinoamericanos y principalmente a México, la noción de evaluación se fundamenta bajo la lógica de la medición. En este sentido, se realizaría un proyecto de evaluación basado en 4 pasos fundamentales: Definir las metas del programa, expresarlas en indicadores medibles, reunir los datos de los indicadores y compararlos con las metas; con lo que la evaluación se ve reducida a una actividad técnica.⁷⁴

En esta postura su enfoque metodológico se basa en la utilización de métodos estadísticos para determinar si los objetivos institucionales y de aprendizaje se lograron por lo que la evaluación se reduce a la comparación de datos, su función principal es el control, en la mayoría de los casos, para la asignación del financiamiento.

Algunos ejemplos de evaluaciones realizadas y publicadas con este enfoque son: El análisis de la Maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, con base en las categorías de Basil Bernstein (Medina, Sara Rosa. 1989); la revisión de las carreras de la Universidad de Aguascalientes, (Martínez Rizo, Felipe. 1989); la revisión de los planes y los programas de estudio en el bachillerato, Colegio de Ciencias y Humanidades (Robles Uribe, José E. 1990); Análisis de los Doctorados en la UNAM de 1985 a 1988 (Meza J., Sara. et. al. 1989); la evaluación de los posgrados de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Rodríguez, Quintanilla. 1991); en la UAM-Azcapotzalco en la carrera de Economía (Urbina. 1990).

Díaz Barriga señala, sobre este enfoque, que "la incorporación de una teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de estudio"⁷⁵

Una de las primeras transformaciones que sufre el campo, aún en la evaluación del aprendizaje, se da a partir de la concepción de evaluación formativa y sumaria⁷⁶, en donde lo que se evalúa no son los resultados, sino los

73. Díaz Barriga, A. "Evaluación curricular". En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de planeación universitaria. 3ª época, año 4, núm. 4. México diciembre de 1990. UNAM. 443 p., pp. 45-71.

74. Díaz Barriga retona los cuatro pasos que menciona Weiss. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia". En: **Didáctica y currículum**. México. Nuevomar, 1992. 105 p., p. 112.

75. Díaz Barriga, A. (1992), *ibid*.

76. De Alba, Alicia. (1991), *Op. cit*.

procesos educativos, es decir, se parte del desarrollo del programa, lo que dará cuenta de sus alcances y límites, para determinar si responde a las necesidades institucionales.

Otra de las transformaciones es cuando los resultados de la evaluación son utilizados para tomar decisiones que pueden o no afectar todos los aspectos del ámbito educativo.

Son justamente estas tendencias las que se desarrollan, con gran fuerza, en las instituciones educativas de México, durante la década de los 70'.

Aunque realmente, el auge de la evaluación se inicia a finales de la década de los 70' y durante la de los 80', actualmente la evaluación esta adquiriendo gran fuerza, desde la postura político-institucional, en el proyecto de modernización de las Instituciones de Educación Superior.

La evaluación curricular es un campo complejo, ya que no se construye de manera lineal, es decir, superando unas posturas y asumiendo otras, debido a que en él confluyen diferentes tendencias del curriculum.

Su complejidad también es consecuencia de su carácter social, ya que no es una actividad solamente técnica, sino que sus planteamientos tienen una repercusión en lo social.

En este sentido, Díaz Barriga señala que es el conjunto de la sociedad la que le asigna y refuerza los resultados de una evaluación al convertirse en un consumidor de los resultados.⁷⁷

De alguna manera, el carácter social de la evaluación encuentra un sustento en las políticas educativas, ya que en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones, se determina el grado de calidad de la educación que se imparte en las instituciones de educación superior.

Las evaluaciones institucionales además de ofrecer un reconocimiento o negarlo, según los resultados, designan el presupuesto, es decir, "a mayor calidad mayor financiamiento". Estas evaluaciones se llevan a cabo por medio de Programas específicos, para el nivel superior, entre los cuales encontramos:

- Plan Nacional de Educación Superior (1978), en este plan quedaron asentados los postulados centrales de la planeación de la educación superior en México.

- El Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) 1984, donde se definen los criterios y procedimientos que se seguirán para evaluar el sistema de educación superior, y los procedimientos para la realización de las autoevaluaciones.

- El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), el cual pone gran énfasis en las autoevaluaciones de las universidades.⁷⁸

77. Díaz Barriga, A. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia". (1992), Op. cit., p. 107.

En 1990 CONAEVA planteó tres formas de realizar evaluación institucional: del sistema que incluye universidades, tecnológicos y normales; interinstitucional donde se comisionan grupos de expertos y la autoevaluación.

Este tipo de evaluaciones se caracterizan por poner gran énfasis en la descripción de las estadísticas para determinar alcances en desempeño docente, la vinculación con las fuerzas productivas, el diseño e implementación del cambio educativo.⁷⁹

Otra postura dentro del desarrollo del campo está representada por las evaluaciones que dan cuenta de la congruencia interna y externa de los planes de estudio, en este tipo de trabajo se incorporan aspectos como el perfil profesional, el rendimiento escolar, la relación horizontal y vertical de los contenidos del plan.

Estas evaluaciones se caracterizan, en la mayoría de los casos, porque se construyen a partir de "un análisis [...] en términos de la relación que guardan los elementos programáticos, (los propósitos y objetivos; los contenidos y sus formas de estructuración y distribución; las formas de enseñanza y sistemas de evaluación), [...] y la congruencia externa que sostiene el plan de estudios, con respecto a las necesidades sociales y económicas de la profesión".⁸⁰

Aunque la evaluación trata de abordar diferentes aspectos dentro de la estructura formal del currículum, en el tratamiento metodológico, aún en la mayoría de ellas está presente la comparación como un factor determinante dentro del proceso de evaluación.

Algunas evaluaciones realizadas, siguiendo este enfoque, son: la evaluación de la carrera de Psicología en la ENEP-Zaragoza (Acle, G. y Islas, J. et. al. 1983); la evaluación de la carrera de Químico-Farmacobiólogo de la ENEP-Iztacala (Sánchez, J. 1990); la evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento (Galán Giral y Marín Méndez. 1988); el análisis de la carrera de Odontología de la ENEP-Zaragoza (Paredes, et. al. 1990).

Sin embargo, se pueden encontrar evaluaciones, de la congruencia interna y externa, que desde una postura crítica, de postulados teóricos y epistemológicos abordan los diferentes elementos que constituyen un currículum.

Desde esta postura, la evaluación se vislumbra como un proceso de investigación, por lo que "el propio proceso de evaluación entraña una visión crítica y globalizadora que busca dilucidar los factores de orden político, ideológico, las relaciones de poder, y las formas de participación de los actores involucrados en el proceso de formación educativa".⁸¹

Tal es el caso de los trabajos realizados en la universidad de Guadalajara, en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia (Castellanos C. Ana R.); en la

78. Ruiz Larraguivel, E. "Planteamiento del problema. Experiencias de evaluación curricular en México". En: *Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*. Tesis de Maestría. México. Facultad de psicología, División de estudios de posgrado, UNAM, 1993. 297 p., pp. 11-24.

79. Carrión Carranza, C. et. al. "La evaluación institucional". (1993), Op. cit., pp. 18-22.

80. Carrión Carranza, C. et. al. "La evaluación curricular". (1993), *ibid.*, pp. 23-32

81. Carrión Carranza, (1993), *ibid.*

ENEP-Zaragoza carrera de Biología (De Alba, Alicia. 1981) y la propuesta de evaluación de la carrera de Psicología (Bellido Castaños, E. 1982).

En la búsqueda por integrar todos los elementos del currículum se realizan evaluaciones cualitativas que se conciben desde un proceso integral, sistemático y participativo, en este tipo de evaluaciones intervienen, grupos de trabajo integrados por especialistas, alumnos, autoridades y docentes.

En él se busca dar cuenta de lo que sucede tanto en la estructura formal de un plan de estudio, para lo cual no sólo se va a remitir al plano de lo formal sino que se van a incorporar elementos que conforman la vida cotidiana, es decir, lo que pasa día con día y que de alguna manera reestructura el currículum escolar.

Las mayoría de las evaluaciones en este caso parten de la construcción de categorías que permiten realizar un análisis del proceso curricular, por lo que las técnicas empleadas para la recolección de la información se determinan en función a las categorías. En el análisis intervienen todos los grupos que conforman la vida académica del currículum.

Algunos trabajos realizados en esta línea son: la propuesta teórico-metodológica para la evaluación de planes de estudio del nivel superior (Bellido Castaños, E. 1988); Evaluación curricular: Una propuesta (Figueroa Campos, M. 1990); Evaluación de planes de estudio en las instituciones de educación superior (Pasani B. y Tovar, Marcela 1985); Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco (Díaz Barriga, A. et. al. 1989); La formación del pedagogo. Un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración formal por asignaturas (Díaz Barriga y Barrón Tirado. 1982); Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación (Díaz Barriga, Casanova, Martha P. y Ortega Navarro, L. 1988)

Pero al trabajar desde esta postura, la evaluación enfrenta grandes problemáticas dentro de las instituciones educativas, por ejemplo, la falta de participación de los sujetos, ya sea por falta de interés, por resistencia al cambio porque se omite su participación.

Por lo tanto, es necesaria la construcción de un objeto de estudio⁸² que se tengan presentes sus alcances y límites, para operar en el plano de lo posible y no en el de lo deseable y/o necesario.

4.2. La evaluación como un proceso de investigación

La evaluación como un proceso de investigación se concibe "como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del currículum".⁸³

82. Díaz Barriga, A. "Problemas relacionados con la noción de evaluación". En: **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas, 1984, 104 p., pp. 74-81.

83. De Alba, Alicia. "La evaluación curricular: Corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad". (1991), Op. cit., pp. 116-160.

En relación a lo anterior, la evaluación como un proceso de investigación se dará a la tarea de **construir un objeto de estudio** que permita **comprender y conocer el proceso** donde éste se desarrolla.

En este sentido, también se hace necesaria la construcción de un objeto teórico, cuyo sustento epistemológico, según Alicia de Alba, deberá concebirse como un campo de apertura, en cuanto a lo problemático, y como conocimiento teórico, en la construcción de nociones que den cuenta de lo problemático, tanto de la evaluación como de las ciencias sociales y en especial de la educación.⁸⁴

Toda propuesta de evaluación curricular debe partir de una investigación que de cuenta de los procesos educativos y las dimensiones de la realidad, como lo social, lo político, lo económico y las relaciones que establecen los sujetos que intervienen en un currículum, para construir un objeto de estudio que le permita llevar a cabo la evaluación de procesos cualitativos.

En este sentido, Díaz Barriga señala que es necesario "trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la integración que del conjunto de elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis".⁸⁵

Por lo tanto, la construcción de un objeto de estudio es necesaria para poder establecer los límites de la evaluación y determinar lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar, quienes van a evaluar y para qué van a evaluar debido a que se parte de que en el objeto confluyen múltiples planos y niveles de la realidad (en movimiento).

⁸⁴. De Alba, Alicia. "Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad". En: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México. CESU-UNAM, 1991. 182 p., pp. 72-115.

⁸⁵. Díaz Barriga, A. (1984), Op. cit

En relación a lo anterior, la evaluación como un proceso de investigación se dará a la tarea de **construir un objeto de estudio que permita comprender y conocer el proceso donde éste se desarrolla.**

En este sentido, también se hace necesaria la construcción de un objeto teórico, cuyo sustento epistemológico, según Alicia de Alba, deberá concebirse como un campo de apertura, en cuanto a lo problemático, y como conocimiento teórico, en la construcción de nociones que den cuenta de lo problemático, tanto de la evaluación como de las ciencias sociales y en especial de la educación.⁸⁴

Toda propuesta de evaluación curricular debe partir de una investigación que de cuenta de los procesos educativos y las dimensiones de la realidad, como lo social, lo político, lo económico y las relaciones que establecen los sujetos que intervienen en un currículum, para construir un objeto de estudio que le permita llevar a cabo la evaluación de procesos cualitativos.

En este sentido, Díaz Barriga señala que es necesario "trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la integración de los elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis".⁸⁵

Por lo tanto, la construcción de un objeto de estudio es necesaria para poder establecer los límites de la evaluación y determinar lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar, quienes van a evaluar y para qué van a evaluar debido a que se parte de que en el objeto confluyen múltiples planos y niveles de la realidad (en movimiento).

84. De Alba, Alicia. "Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad". En: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México. CESU-UNAM, 1991. 182 p., pp. 72-115.

85. Díaz Barriga, A. (1984), Op. cit

En relación a lo anterior, la evaluación como un proceso de investigación se dará a la tarea de **construir un objeto de estudio que permita comprender y conocer el proceso donde éste se desarrolla.**

En este sentido, también se hace necesaria la construcción de un objeto teórico, cuyo sustento epistemológico, según Alicia de Alba, deberá concebirse como un campo de apertura, en cuanto a lo problemático, y como conocimiento teórico, en la construcción de nociones que den cuenta de lo problemático, tanto de la evaluación como de las ciencias sociales y en especial de la educación.⁸⁴

Toda propuesta de evaluación curricular debe partir de una investigación que de cuenta de los procesos educativos y las dimensiones de la realidad, como lo social, lo político, lo económico y las relaciones que establecen los sujetos que intervienen en un currículum, para construir un objeto de estudio que le permita llevar a cabo la evaluación de procesos cualitativos.

En este sentido, Díaz Barriga señala que es necesario "trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la integración de los elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis".⁸⁵

Por lo tanto, la construcción de un objeto de estudio es necesaria para poder establecer los límites de la evaluación y determinar lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar, quienes van a evaluar y para qué van a evaluar debido a que se parte de que en el objeto confluyen múltiples planos y niveles de la realidad (en movimiento).

⁸⁴. De Alba, Alicia. "Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad". En: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México. CESU-UNAM, 1991. 182 p., pp. 72-115.

⁸⁵. Díaz Barriga, A. (1984), Op. cit

CAPITULO IV

ANALISIS CUALITATIVO

Este estudio bien puede concebirse como una modalidad y propuesta de "evaluación cualitativa",¹ y como un *proceso de investigación* y valoración, es decir, plano axiológico de la evaluación (De Alba., 1991), ya que da cuenta de las diferentes problemáticas a las que se enfrentan de manera cotidiana los "sujetos del desarrollo curricular", en relación a la *estructural formal* del currículum, expresada en el plan y programas de estudio de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón.

Para llevar acabo dicho análisis este apartado se ha estructurado en tres ejes fundamentales: Formación, Programas y contenidos y Participación de los *sujetos del desarrollo curricular* (específicamente los docentes-estudiantes inscritos en la Maestría). Los ejes señalados se fundamentan en las categorías de análisis, ya establecidas,² a partir de las cuales se analiza la información que se recabó tanto en la aplicación de los instrumentos (cuestionarios y entrevistas),³ como de la que se obtuvo de los archivos de la Maestría.

1. Formación

Antes de entrar en materia considero pertinente aclarar que la **categoría de formación** permitió analizar y evaluar dos planos de la formación en la Maestría, uno de ellos es el *estructural-formal*, para lo cual se realizó una lectura detenida de los documentos organizativos, reglamentarios y curriculares que dan forma y estructura a la propuesta curricular que se inauguró en 1982 con los estudios de posgrado en la ENEP-Aragón; igualmente incluye el análisis de los programas que han ido modificando la propuesta original, no en su estructura general, sino a nivel de los contenidos propuestos por los docentes responsables de los

1. Véase Categoría sobre Evaluación Curricular, el Capítulo III, p. 52

2. Véase el Capítulo III, categorías de análisis p. 33

3. Cabe señalar que por la delimitación del objeto de estudio y tiempo asignado académicamente para el desarrollo de este trabajo no se logró la participación de todos los grupos que conforman la vida académica de la Maestría (Autoridades, Docentes y Alumnos), por lo que únicamente se retomó la participación de los docentes-estudiantes.

seminarios; el otro plano se refiere a la *experiencia procesual*, que ha reportado la puesta en marcha de los programas.

1.1. Aspecto estructural-formal del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior

En el contexto de la Maestría, la formación de profesionales para la enseñanza superior constituye un campo que se encuentra inmerso en una serie de problemáticas que requieren ser analizadas, a través de las diferentes dimensiones y planos de la realidad con los que se articula la estructura formal del currículum.

En este sentido, desde una dimensión político-institucional, la Maestría refleja dos situaciones problemáticas que se generan en el momento de su creación, la primera tienen que ver con las políticas educativas del nivel superior generadas durante la década de los 70', con un fuerte énfasis en la propuesta de formación de profesores en la perspectiva curricular y didáctica de la *Tecnología Educativa*; y en segundo lugar, con las necesidades de formación de la propia planta docente de la ENEP-Aragón que al abrirse en 1982 incorporó una planta de profesores jóvenes:⁴

a) La puesta en marcha de la Maestría, en ese momento, responde a la política de modernización del sistema educativo en el nivel superior, en la cual cobran gran importancia los espacios de formación docente en la década de los setenta.

Frente a esta política surge una contradicción en los fundamentos de creación de la Maestría, pues a diferencia de otros centros educativos en los que se inició un debate a cerca de *¿Cómo diseñar un currículum innovador?* de acuerdo a las nuevas tendencias educativas, en Aragón no se realizó ningún tipo de análisis.

El caso de Aragón es significativo, pues quienes en ese momento y espacio académico asumieron la iniciativa de crear una Maestría en el área de educación no realizaron un *debate curricular*, como se estaba haciendo en la ENEP-Zaragoza o en la ENEP-Iztacala, en esta última se abrió un espacio para analizar las perspectivas posibles de la formación de profesores como un campo problemático, para ejemplificar lo anterior, baste citar el caso de las propuestas compiladas en libro: *Didáctica de la Enseñanza Superior*.

En el caso de la ENEP-Aragón, coyunturalmente no se contó con un debate, lo que si se realizó fue una encuesta cuantitativa, aplicada a los docentes del plantel para determinar "la demanda anual previsible".⁵ En consecuencia no se creó un diseño nuevo, se tomó algo ya hecho en otro momento, el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior (1974) de la Facultad de Filosofía y Letras (Documento: Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior. Anexo I). Lo anterior pone de manifiesto la problemática de la ausencia de reflexión y análisis el debate teórico y metodológico educativo en el origen del currículum de la Maestría.

4. *Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior*. presentado por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón" ante la H. Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario. Véase el anexo número I, p. 3

5. Véase el anexo número I, pp. 4-5

b) Las autoridades que en el momento de la creación de la Maestría se encontraban al frente de la ENEP-Aragón, según el documento de *Fundamentación de la Maestría*, pensaron que este espacio académico sería el adecuado para formar, para el ejercicio de la docencia, a la propia planta docente de la ENEP debido a que en su mayoría no tenían experiencia en este campo, por lo que se esperaba que la Maestría formaría y capacitaría a estos jóvenes maestros en tres áreas fundamentales: "la metodológica técnica, la teórica y la de investigación".⁶

En el documento: *Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior*, presentado por la ENEP-Aragón ante la H. Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario no se especifica qué seminarios son los que integran cada área de conocimiento, únicamente se presenta el listado de seminarios, el número de horas/clase a la semana y los créditos asignados.⁷

El mapa curricular sólo muestra la distribución de seminarios y eventos académicos por semestre, incluyendo los respectivos créditos, así como el tiempo dedicado a los seminarios. También se establece que el docente a su egreso acredite dos idiomas (inglés, francés, italiano y/o portugués) a nivel de comprensión.

Ante la ausencia de claridad que presenta el mapa curricular, en cuanto a las áreas de conocimiento: metodológica técnica, teórica y de investigación, se hizo necesario realizar un análisis de los programas, en el cual se pudiera detectar qué seminarios son los que integran cada una de las áreas y cuál de estas daría direccionalidad al currículum a partir de la estructura formal de la Maestría.

Los criterios que se tomaron para realizar esta agrupación se basaron tanto en el título del seminario así como en la revisión de los contenidos y objetivos de cada programa⁸, es necesario aclarar que en este primer análisis se tomaron como guía únicamente los programas que se encuentran registrados en el documento: *Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior*; más adelante (en el apartado sobre Programas y contenidos) se llevará a cabo un análisis más profundo acerca de los programas.

ANALISIS DE LAS AREAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS

- **Area metodológica técnica:** Se encontró que ésta podría quedar integrada por 5 seminarios, cuyos objetivos se orientan en un porcentaje mayor hacia actividades prácticas.⁹

**Sistematización de la Enseñanza
Diseño de planes de estudio
Didáctica de la enseñanza superior
Tecnología de la enseñanza
Evaluación de programas educativos**

6. Anexo I, p. 4

7. Ver anexo I, p. 10.

8. Ver cuadros número 13, 14, 15, 16 y 17 del apartado sobre Programas y contenidos de este mismo Capítulo.

9. Ver cuadros del apartado Programas y contenidos, que se encuentra en este mismo Capítulo.

Esta área cuenta con un espacio curricular más amplio en el plan de estudios, no por el número de seminarios que la conforman, sino por la integración que existe entre ellos. Por ejemplo:

En el primer semestre de la Maestría, en el **seminario de Sistematización de la enseñanza** al analizar el programa de estudio que sirve de guía para el desarrollo del seminario encontramos que en sus contenidos básicamente se abordan aspectos generales para el diseño de planes de estudio por objetivos.¹⁰

En el **seminario de Diseño de planes y programas de estudio**, que corresponde al segundo semestre, los docentes-estudiantes elaboran un programa de estudios tomando como base para su diseño los conocimientos aprendidos en el seminario de Sistematización de la Enseñanza¹¹

Cuando los docentes-estudiantes cursan el tercer semestre, en el **seminario de Didáctica de la enseñanza superior** se les pide que "apliquen" los conocimientos aprendidos en el seminario de Sistematización de la enseñanza y en el de Didáctica de la enseñanza superior.¹²

Además esto se complementa con los seminarios optativos, tal es el caso de **Tecnología de la enseñanza**, en el cual los docentes-estudiantes a partir del programa que se supone realizaron en el **seminario de Didáctica de la enseñanza superior** elaboraron *con la técnica* (muy específica) de *"microenseñanza"* una *unidad del programa*; y el seminario de **Evaluación de programas** en el que a partir de *señalar en qué consiste la evaluación de programas y de distinguir las ventajas y limitaciones de los métodos* (que son muy específicos) de *evaluación propuestos por Alexander Astin y R. Panos* podrá elegir el que se adecúe a las necesidades del programa elaborado en el seminario de Didáctica de la enseñanza superior.¹³

Lo anterior da cuenta de que en el plan de estudios el área metodológico técnica recibe mayor impulso, en función del manejo e integración de los contenidos que tienen los seminarios que la conforman, mientras que las otras dos áreas no reciben atención en la misma proporción, debido a que los contenidos de cada uno de los seminarios aparecen como elementos dispersos, es decir, no existe una integración explícita de los contenidos que pueda ser apreciada en la estructura de cada uno de los programas del plan de estudios de la Maestría.

Con base en esta revisión de los programas que integran el área metodológico técnica deducimos que en el plano de lo formal, tiene un nivel mayor de integración en relación a las dos siguientes áreas que mencionaremos a continuación.

- **Área teórica:** está integrada por los siguientes seminarios que se pueden considerar como básicos y cuyos objetivos se orientan hacia una actividad analítica de los docentes-estudiantes de la Maestría:¹⁴

10. Anexo I, p. 16

11. *ibid.* p. 24

12. *ibid.* p. 33

13. *ibid.* pp. 33, 36, 43

14. Ver cuadros del apartado Programas y contenidos, que se encuentra en este mismo Capítulo.

Teoría pedagógica
Sociología de la educación
Filosofía de la educación
Problemas universitarios
Psicopedagogía
Historia de la educación

En el seminario de **Teoría pedagógica** se pretende que el docente-estudiante "identifique" los diversos marcos teóricos para el análisis de la problemática educativa; en estos programas se comienza a incorporar el debate referido a la problemática latinoamericana teniendo como eje de análisis los siguientes conceptos: *dependencia* y *desarrollismo*.

En el seminario de **Sociología de la educación** se analiza la relación entre los procesos sociales y los procesos educativos; entre la estructura social mexicana y el sistema educativo nacional, así como la relación entre el sistema escolar latinoamericano y los sistemas educativos actuales.

En el seminario de **Filosofía de la educación** se pretende que el docente-estudiante practique el "*método filosófico de análisis*" y elabore un pensamiento filosófico de la educación superior.

En el seminario (optativo) de **Problemas universitarios** se busca introducir a los docentes-estudiantes en las problemáticas de la educación superior en México, este programa hace referencia sólo a las diferentes problemáticas de la UNAM como institución dedicada a la educación superior.

En el seminario (optativo) de **Psicopedagogía** se abordan los principios generales del aprendizaje.

En el seminario (optativo) de **Historia de la educación** se aborda la génesis y el desarrollo de las instituciones de educación superior, lo cual permitirá al docente-estudiante obtener un "marco pedagógico-social y crítico de referencia".

Como pudimos observar sólo el contenido que hace referencia a la problemática educativa de los países latinoamericanos, se incorpora en dos seminarios (**Teoría pedagógica** y **Sociología de la educación**), sin embargo, no existe entre los dos programas alguna propuesta metodológica que haga explícita algún tipo de integración entre ellos.

- **Área de investigación** sólo 2 seminarios básicos conforman esta área.¹⁵

Investigación pedagógica I
Investigación pedagógica II

Para los dos seminarios de **Investigación pedagógica** se elaboró un sólo programa que pretende proporcionar los elementos epistemológicos y metodológicos básicos con la finalidad de "orientar" a los estudiantes en el campo de la investigación pedagógica y en la elección de su tema de tesis.

15. Ver cuadros del apartado Programas y contenidos, que se encuentra en este mismo Capítulo.

Es necesario aclarar que la mayoría de los seminarios que pertenecen al área teórica podrían ubicarse como seminarios de apoyo a la investigación, aunque la relación entre los contenidos no se encuentre de manera explícita en la estructura de los programas, como sucede en el caso del área metodológico técnica.

Lo anterior refleja que en el plan de estudios existen dos posturas educativas una que enfatiza la formación metodológica (Tecnología educativa) y otra que se orienta hacia la formación de la investigación, como lo menciona la *Legislación Universitaria en el Reglamento General de Estudios de Posgrado*.

Por lo tanto, podemos señalar que en el plan de estudios "oficial" de la Maestría se puede encontrar una ambivalencia, en el plano formal del currículum (mezcla Tecnología educativa y posturas teóricas que forman para la investigación), debido a que se "sobrepusieron estructuras y formas tradicionales provenientes del modelo de universidad dividida en facultades",¹⁶ esto se puede justificar por el contexto y las condiciones académico institucionales con las que se crea la Maestría y en consecuencia a las necesidades de los docentes, así como al aspecto normativo de los posgrados en la UNAM, formar para la investigación y la docencia.

CURSOS PROPEDEUTICOS

Otro componente de la estructura formal son los cursos de prerrequisitos los cuales tienen un carácter propedéutico para los docentes-estudiantes que ingresan a la Maestría. Los cursos que los integran no tienen ningún valor, para la obtención de créditos, en el plan de estudios. Su presencia en el currículum escolar se debe a que los docentes que deseen ingresar a los estudios de Maestría deberán de presentar un "examen general que cubre conocimientos sobre Psicología, Sociología, Filosofía de la educación, Teoría pedagógica, Iniciación a la investigación pedagógica y Didáctica general y organización".¹⁷

PRERREQUISITOS	Hrs./CLASE
Psicología de la educación	2
Filosofía de la educación	2
Teoría pedagógica	2
Iniciación a la investigación pedagógica	2
Didáctica general y organización	2

16. Orozco Fuentes, Bertha. Reflexiones en torno a la experiencia de la Maestría en enseñanza superior de la ENEP-Aragón. Inédito. 35 cuartillas. p. 26.

17. Anexo I p. 54

Los prerrequisitos sirven como un espacio de preparación, a través del cual se cubre el examen general. Este espacio curricular es pensado para los docentes que provienen de diferentes áreas de conocimiento: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ingenierías y Tecnologías y las Ciencias Naturales y Exactas.¹⁸ De tal manera que los docentes-estudiantes comiencen a vincularse con el ámbito educativo y adquieran tanto los conocimientos básicos como el lenguaje adecuado para cursar la Maestría.

En la búsqueda que se realizó en los archivos de la Maestría no se pudo localizar la fecha en la que comienzan a impartirse los cursos de prerrequisitos, por lo que en la entrevista realizada a la Jefe de Sección Académica de la Maestría, Lic. Susana Aroche Sandoval,¹⁹ se le preguntaron algunos aspectos sobre los prerrequisitos:

"[...] los cursos de prerrequisitos al inicio (1981-82) no estaban estructurados formalmente para los docentes-estudiantes que asistían a los seminarios de la Maestría, por lo que éstos se incorporaban a los cursos de la Licenciatura en Pedagogía que se impartían en la ENEP-Aragón, de igual forma como sucede con los prerrequisitos de la Maestría en Enseñanza Superior en la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente la Secretaría Académica de la Maestría decidió crear cursos destinados únicamente a los docentes-estudiantes que ingresan a la Maestría y cuya área de formación es diferente al ámbito educativo [...]".

REFLEXIONES DEL CURRÍCULUM DE LA MAESTRIA PLANO FORMAL

Los cambios que se han dado en la Maestría responden, básicamente a tres planos de la realidad que se articulan a través de diversas formas con la estructura formal del currículum: las necesidades de formación de los docentes-estudiantes, el contexto educativo, y a las exigencias político-institucionales.

Por lo tanto, así como en un determinado momento existió la necesidad de que se agregara un semestre de prerrequisitos al plan de estudios de la Maestría, los programas²⁰ y los propios objetivos han sufrido modificaciones, no formales ya que nunca se ha concretado un proyecto de evaluación y análisis curricular que avale dichos cambios.

En este sentido, analizando el objetivo con el que se crea la Maestría se observa que existen ciertas contradicciones, que se pueden apreciar a simple vista y en un análisis muy general; por ejemplo, ya se ha enfatizado el hecho de que el plan de estudios privilegia el área metodológico técnica en detrimento de la teórica y de la investigación, también en sus objetivos aparecen aspectos que dan cuenta de una formación crítica para que el docente sea capaz de transformar la enseñanza superior: *"capacitarlos para que se conviertan en agentes de la*

18. Ver Capítulo II cuadro número 1, p. 22

19. La Lic. Aroche estuvo en la Secretaría Técnica de la Maestría de 1990 a 1994.

20. La modificación de contenidos se abordara con mayor detenimiento en el apartado sobre Programas y contenidos que se encuentra en este mismo capítulo.

*transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica*²¹, lo cual no coincide en su totalidad con los contenidos de los programas.

Objetivos con los que se crea la Maestría:

Objetivo general:

" - *Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias*"²²

Objetivos específicos:

" - *Formar profesionales aptos para el estudio de los problemas en educación superior dentro de cada una de las profesiones universitarias.*

- *Capacitar a los profesores universitarios para la colaboración de planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.*

- *Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina y capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica.*

- *Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada*"²³

Objetivos de las actividades académicas obligatorias:

" - *Capacitar a los profesores en la metodología didáctica actual así como en las técnicas pedagógicas que coadyuvan en el proceso enseñanza aprendizaje.*

- *Proporcionar a los profesores los elementos indispensables para realizar investigaciones educativas que contribuyan a la transformación y mejoramiento de la enseñanza superior.*

- *Proporcionar a los profesores una transformación pedagógica teórica que los ubique dentro del contexto educativo*"²⁴

21. Ver anexo número I, p. 7

22. *ibid.*

23. *ibid.*

24. *ibid.*

Objetivos de las actividades académicas optativas:

" - Reforzar los contenidos de las actividades académicas obligatorias.

- Proporcionar al profesor la posibilidad de elegir el área de estudio que satisfaga sus inclinaciones".²⁵

El análisis y la reflexión de los objetivos expuestos permite observar que la investigación es un aspecto que en los objetivos aparece como fundamental, pero si se revisan los contenidos y los objetivos de los seminarios se puede apreciar que el área de conocimiento con mayor integración es el área metodológico técnica en la formación de los docentes-estudiantes. No obstante, el eje rector sigue siendo la formación para la investigación como se puede ver en la siguiente interpretación de los objetivos realizada por la División de Estudios Profesionales y de Investigación de la ENEP-Aragón, así como por las autoridades de la Maestría:

"Promover y contribuir a la formación pedagógica del profesor de las diferentes disciplinas universitarias con la finalidad de ejercitar y desarrollar la capacidad transformadora de éste, así como canalizar las diferentes inquietudes hacia el amplio y problemático campo de la investigación educativa, la revisión curricular, la actualización de la práctica docente principalmente, y así contribuir a la transformación y mejoramiento de los problemas educativos del nivel superior".²⁶

En esta interpretación se pretende que en los docentes-estudiantes se desarrolle la capacidad transformadora a través del estudio teórico del ámbito educativo y de la investigación.

Si se realiza una comparación entre la interpretación hecha del objetivo de la Maestría y las opiniones, de los docentes-estudiantes, que se recabaron a través algunas preguntas del cuestionario y las entrevistas, estos hacen referencia a la incorporación de contenidos;²⁷ en sus discursos se observa que los programas no abordan contenidos referentes a la investigación, ya que los docentes, estudiantes que cursan actualmente la Maestría, piden que se incorporen aspectos sobre investigación. A continuación se muestran sólo algunos comentarios, a partir de la información recabada en el plano procesual práctico:

"Que en los seminarios se aborden aspectos de investigación educativa actual, ¿Qué es lo que se ha hecho?, en donde estamos ubicados actualmente y además como nos vemos ante los demás países"

25. *ibid.*

26. Tríptico de distribución de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación. Anexo número III.

27. Ver Cuestionario, anexo número II

Otro informante señala al respecto lo siguiente:

"[...] Yo propondría aspectos metodológicos que nos permitan la elaboración de trabajos más formales en las demás asignaturas y al mismo tiempo [para que] nos capaciten para elaborar la tesis o algunas investigaciones dentro de la Maestría. [...]"

1.2. Los sujetos ante su proceso de formación

Hasta el momento se ha hecho referencia a la estructura formal del plan de estudios, pero también es necesario analizar las experiencias que han tenido los docentes-estudiantes a partir de su contacto con el plan y los programas de estudio, para lo cual se abordarán sus expectativas de formación, así como su postura ante las políticas educativas y los cambios económicos del país.

Como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo las políticas educativas para el nivel superior sustentan su discurso, como lo señala Chehaibar (1994), en la "economía mundializada",²⁸ es decir, las políticas educativas, refiriéndonos solamente a nuestro país, se establecen a partir del actual orden internacional que se encuentra delimitado por el poder económico y financiero.

En el contexto del actual orden internacional, la Universidad pública mexicana está viviendo un periodo de transición en el que podemos identificar, por lo menos, dos posibles proyectos de formación universitaria que se encuentran conviviendo de forma contradictoria: uno de ellos se orienta hacia la **preparación** de recursos humanos que fortalezcan el aparato productivo y el otro trata de recuperar el valor humanista, plural y democrático en el **proceso de formación** de sus estudiantes reconociendo la formación crítica, la recuperación de la academia como espacio de reflexión, la resignificación de los valores nacionales y el conocimiento que emana de nuestra cultura.

Tomando en cuenta estos dos proyectos que se están debatiendo en la Universidad pública en transición nos interesa conocer específicamente el discurso de los docentes-estudiantes que cursan la Maestría, en relación a su formación como profesionales dedicados al ámbito educativo.

1.2.1. Expectativas de formación, discurso de los docentes-estudiantes.

Las necesidades de formación de los docentes-estudiantes que ingresan a la maestría son diversas y de alguna manera son el reflejo de la direccionalidad de las políticas de educación superior y del movimiento teórico del campo educativo.

En este sentido, las expectativas de *actualización*, de los docentes que laboraban en la ENEP a finales de los 70' y principios de los 80', se ven mediadas y matizadas por el contexto educativo, ellos esperan que la Maestría les permita

28. Chehaibar Nader, Lourdes. Los horizontes universitarios en la voz de los académicos. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre Innovación Educativa, realizado en la UAM-Xochimilco, abril de 1994.

realizar mejor sus actividades docentes, superarse académicamente, obtener el grado y mejorar sus ingresos.²⁹

Actualmente el contexto y las políticas son distintos, comparados con los de hace dos décadas, en consecuencia las expectativas de formación de los sujetos que desean ingresar a la Maestría son diferentes y éstas tienen direccionalidades distintas dependiendo de su formación disciplinaria, ya que se pueden encontrar Físicos, Químicos, Orientadores, Pedagogos, Ingenieros, etc.;³⁰ en este sentido, sus necesidades e inquietudes son diferentes, y sus expectativas personales también son el reflejo de la institución en la que desarrollan su trabajo.

Por ejemplo, se pueden encontrar docentes-estudiantes cuyas expectativas de formación se orientan hacia una tendencia que ellos llaman "Técnico-instrumental", básicamente esperan que la Maestría les proporcione las técnicas adecuadas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clases:

"Que se me dieran las técnicas necesarias o adecuadas para mejorar mi labor docente"

"Esperaba que realmente me sirviera para mi práctica docente"

Un dato que es importante señalar al respecto, y que fue recopilado a través de las entrevistas, es que los sujetos que ingresan a estudiar a la Maestría no conocen el plan de estudios que van a cursar, ni conocen ningún otro plan de estudios en el área de educación, por lo que sus expectativas de formación al ingresar son reducidas.

En este sentido, existen sujetos que desde una perspectiva reduccionista, tanto de su propia práctica docente como del ámbito educativo, sólo piensan estudiar la Maestría para obtener el grado académico y no para fortalecer su formación: *"llegar a obtener un grado académico"*.

También se pueden encontrar docentes-estudiantes cuyas expectativas de formación no se reducen a la obtención de un grado, sino que están orientadas hacia la actualización de su práctica docente, en este sentido, las expectativas se inclinan hacia la reflexión de las problemáticas educativas a través de elementos teóricos y metodológicos que les brinden las bases para la realización de investigaciones, pues afirman que a través del desarrollo de éstas podrán comprender tanto el campo educativo como su propia práctica docente.

"Reconocer la problemática de la educación, enseñanza superior, y estar en posibilidades de diseñar proyectos de investigación a niveles de excelencia [...]"

Es curioso observar diferentes puntos de vista en el discurso de los docentes, en cuanto a sus expectativas de formación, ya que por una parte las políticas educativas actuales, a través de los diferentes sistemas de evaluación les

29. Este dato se obtuvo de un sondeo que se realizó en la ENEP-Aragón para establecer la demanda anual previsible de la Maestría. Anexo número I, p. 6.

30. Ver Capítulo II, cuadro número I, p. 22

exigen actualización, la cual se mide en función de la certificación que les otorga puntos para el aumento salarial; y por otra, el discurso de los docentes-estudiantes no legitima dichas políticas al decir que ellos no ingresan a la Maestría por una exigencia institucional o por la necesidad de obtener certificados que más tarde le permitan obtener un aumento salarial, como lo muestra el cuadro número 1.

Es significativo, como lo muestra el cuadro No. 3, el hecho de que los docentes-estudiantes ingresen a la Maestría **para actualizarse en su formación docente (AFD) 28.5%** y **por iniciativa propia (IP) 17.1%** y no sólo por que las políticas educativas les exijan cierto número de certificados o documentos que acrediten su formación:

CUADRO No. 8
MOTIVOS DE ESTUDIO

CLAVE									
Jerarquización	EI	PA	PES	VFI	AFD	ITE	MPD	IP	CPE
1	0%	0%	2.8%	11.4%	28.5%	8.5%	11.4%	17.1%	11.4%
2	2.8%	0%	2.8%	14.2%	14.2%	20%	25.7%	2.8%	14.2%
3	0%	5.7%	0%	8.5%	20%	10.1%	11.4%	14.2%	11.8%
4	0%	0%	0%	8.5%	11%	17.1%	17.1%	5.7%	22.8%
5	0%	0%	2.8%	8.5%	14.2%	0%	0%	0%	0%
6	0%	5.7%	2.8%	14.2%	0%	11.4%	5.7%	5.7%	0%
7	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5.7%	0%
8	8.5%	11.4%	2.8%	0%	0%	0%	0%	0%	2.8%
9	20%	0%	2.8%	0%	0%	2.8%	0%	0%	0%
N/S	65.7%	62.8%	62.8%	31.4%	11.4%	11.4%	8.5%	40%	20%
N/C	2.8%	2.8%	2.8%	2.8%	2.8%	2.8%	2.8%	2.8%	2.8%

- EI Por exigencia institucional
- PA Por necesidad de estudios certificados para la promoción académica
- PES Por necesidad de estudios certificados para la promoción de estímulos salariales
- VFI Por valorar la formación intelectual del docente
- AFD Para actualizarse en su formación docente
- ITE Por interés del conocimiento de las teorías educativas
- MPD Para mejorar su práctica docente
- IP Por iniciativa propia
- CPE Para comprender la problemática de la enseñanza
- N/S No señalo este indicador
- N/C No contesto esta pregunta

El discurso de los docentes-estudiantes, como ya se mencionó, es muy variado (esto se puede corroborar con los datos que se obtuvieron, tanto en el cuestionario como en las entrevistas) ya que 85.7% de los docentes que conforman el universo de estudio, están cursando la Maestría debido a que la institución donde laboran, Colegio de Bachilleres, abrió un espacio de becas y realizó un convenio con las Autoridades de la Maestría.

Lo anterior da cuenta de una problemática, en cuanto al proceso de formación de los docentes, ya que sólo ingresan a la Maestría, porque es el único espacio de formación que les ofrece su institución y no porque realmente quieran prepararse en el ámbito educativo, pues afirman que les hubiera agradado más cursar alguna Maestría en su disciplina:

"[...] abre el Colegio de Bachilleres este espacio y bueno abre diferentes para los compañeros de física, matemáticas, abre Maestrías, bueno especialidades en matemáticas, biología por ejemplo, pero para personas como yo, para ingenieros, los economistas, etc. sólo abre esta opción, es o tomas esta o tomas esta, no hay otra opción [...]"

1.2.2. La formación de docentes ante las políticas de educación superior y los cambios económicos del país.

La formación de profesionales en educación, desde el punto de vista de las políticas educativas, demanda que el docente sea capaz de realizar actividades didáctico-pedagógicas, como por ejemplo organizar un currículum, participar en los procesos de reestructuración o elaboración de planes y programas de estudio.

Ante estas políticas, la propuesta de formación de la Maestría se orienta a que los docentes además de tener un sustento en el saber instrumental, aborden aspectos que les permitan interrogarse, analizar lo que está sucediendo en su propia práctica, articular sus interrogantes y respuestas, lo que se traduce en un docente con formación integral, para lo cual tendrá la necesidad de realizar investigaciones, no como un especialista, sino como un docente capaz de revisar y actuar en su práctica cotidiana, sin embargo esta propuesta no está totalmente construida como lo expresa la Jefe de la Sección Académica de la Maestría, Lic. Susana Aroche:

"[...] recuperar esta idea de que los docentes son sujetos pensantes que más que operar en una situación real y concreta a partir de ciertas determinantes de un programa, que pueda ser un docente que proponga alternativas de cambio [...]. Esta idea del docente diferente no es una respuesta final, ni una perspectiva finalmente construida es tal vez la recuperación de este espacio de diálogo de intercambio, de generar ideas y tal vez estamos aun en el proceso de pensar y reestructurar esta idea [...]"

Aquí se pueden apreciar dos orientaciones sobre la formación de docentes, por una lado está la que dicta el contexto económico a través de las políticas educativas y por otro la formación que surge del propio campo educativo. En este sentido es interesante ver como los docentes-estudiantes en sus discursos asumen su proceso de formación.

El discurso de los docentes-estudiantes de la Maestría, en cuanto a las políticas educativas, se orienta en dos sentidos, por una parte están quienes las asumen y tratan de darle una dirección basada tanto en sus intereses personales como en sus necesidades laborales; por otra parte se encuentran los que rechazan las políticas sin ningún tipo de propuesta.

a) Los docentes-estudiantes que asumen a las políticas educativas opinan lo siguiente:

Significa un reto para las instituciones de educación superior formar de manera integral a los docentes, que reflexionen y participen teniendo como base un sustento teórico que les permita actuar y transformar su práctica educativa, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

"Que el profesor realmente cobrara un papel como profesional y no solamente como un administrador de programas y técnicas, que con visión y elementos teórico prácticos pudiera transformar su práctica y proponer alternativas educativas propias al contexto en el que se encuentre inmerso."

Las políticas educativas, según el discurso de los docentes-estudiantes, han generado espacios para que el docente tome parte activa en evaluaciones y en el diseño o reestructuración curricular, etc., sin embargo han equivocado los fines, "imponiendo una racionalidad instrumental" para que el docente forme o mejor dicho produzca mercancías para el aparato productivo, y su interés se oriente básicamente al trabajo individual, para la acumulación de puntos que les permita obtener estímulos salariales, en detrimento de reuniones académicas que apoyan a la formación intelectual.

En este sentido, las políticas educativas buscan que el docente realmente adquiera una formación que le permita reflexionar y actuar tanto en su contexto económico, político y social como en su práctica cotidiana, y que esto a su vez le permita formar a sus estudiantes con una visión crítica y transformadora.

b) Los docentes que rechazan las políticas educativas no ofrecen ningún tipo de críticas solamente se aprecia lo siguiente: "si, que son una farsa"

Por lo tanto, en el discurso de los docentes-estudiantes que asumen de manera crítica las políticas, se puede apreciar que no las rechazan, pero opinan que las políticas deben de fortalecer aspectos como la formación teórica, la formación que le permita actuar con una base crítica, que le permita reflexionar y participar de manera conciente y no "mecánica" en los cambios y transformaciones a los que se enfrenta de manera cotidiana en la institución donde realiza su trabajo académico.

2. Programas y contenidos

Como ya se mencionó en el apartado "*Aspecto estructural-formal del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior*", que se encuentra en este mismo capítulo, el área con mayor tratamiento metodológico y por tanto la que direccionó el plan de estudios en su creación fue el área metodológico técnica, pero el currículum no es estático se mueve y se articula con su realidad, por lo tanto este análisis trata de dar cuenta de los cambios que ha sufrido el currículum de la Maestría a través de los programas de estudio que sirven de guía para el desarrollo de los seminarios.

Para realizar tal análisis fue necesario revisar los archivos de la Maestría, con el fin de recopilar todos los programas que han servido de guía para el desarrollo de la Maestría, en esta búsqueda no se rescataron todos los programas, ya que las diferentes coordinaciones que a tenido la Maestría no les exigen a los docentes que entreguen una copia de sus programas, por lo tanto, sólo existen los que se encuentran en el documento de **Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior**,³¹ y algunos de los programas actuales, de los cursos de prerrequisitos y de los diferentes seminarios.

2.1. Estructura de los programas

La organización de los programas es fundamental en todo proceso curricular, ya que si estos cuentan con un marco de referencia que ayude a ubicar los contenidos dentro de un eje o una problemática específica son una guía para la formación, en este caso de los docentes-estudiantes de la Maestría.

Los programas iniciales de la Maestría³² carecen de un marco referencial que explique cual es su pertinencia curricular y formativa dentro de la estructura formal del currículum, los criterios de evaluación y acreditación que de alguna manera son los que legitiman la formación ante la institución, parecen ser olvidados. Básicamente los programas tienen la siguiente estructura: Objetivos específicos, contenidos y bibliografía básica.

En algunos de los programas más actuales se observa que ya se incorpora en su estructura un marco de referencia, se cuenta con una bibliografía básica y una complementaria, que es fácil de localizar para los docentes-estudiantes, ya que al docente-estudiante se les entrega un paquete con el material bibliográfico básico (74.2%), como se muestra en el cuadro No. 9:

31. Ver anexo número I. pp. 12-55.

32. Me refiero a los programas que se encuentran en el documento de **Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior**. Ver anexo I

CUADRO No. 9

BIBLIOGRAFIA

CLAVE

Jerarquización	PM	LE	FL	DL	COM	RBA	ACT	MACT	DACT
1	74.2%	0%	0%	2.8%	0%	2.8%	8.5%	2.8%	2.8%
2	8.5%	2.8%	11.4%	8.5%	14.2%	17.1%	17.1%	2.8%	0%
3	0%	5.1%	5.1%	2.8%	20%	14.2%	5.7%	11.4%	0%
4	2.8%	0%	0%	0%	2.8%	8.5%	2.8%	8.5%	0%
5	0%	0%	2.8%	0%	0%	0%	5.7%	0%	0%
6	0%	0%	0%	2.8%	0%	0%	0%	2.8%	0%
7	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2.8%
8	0%	2.8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
9	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N/S	8.5%	82.8%	74.2%	77.1%	57.1%	51.4%	54.2%	65.7%	88.5%
N/C	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%

- **PM** Entregada en un paquete de material bibliográfico
- **LE** Es localizada por el estudiante
- **FL** Es fácil de localizar
- **DL** Es difícil de localizar
- **COM** Es comprensible
- **RBA** Es difícil de comprender y tiene que recurrir a bibliografía adicional para hacerla comprensible
- **ACT** Es a su juicio actualizada
- **MECT** Está medianamente actualizada
- **DACT** Está desactualizada
- **N/S** No señalo este indicador
- **N/C** No contesto esta pregunta

En algunos programas no se especifica si existe una bibliografía básica y una complementaria, por ejemplo, se encontró que un programa del seminario de Historia, cuyos contenidos parten de las escuelas griegas hasta los institutos tecnológicos, este programa cuenta con 3 páginas de bibliografía, y no existe ningún tipo de aclaración, por escrito, del uso que se le dará a la misma.

Por otra parte, los criterios de evaluación y acreditación, se incorporan también en la estructura, aunque los docentes-estudiantes opinan que estos procesos son muy complejos:

"[...] a mi no me han quedado, en general, claros los criterios es un problema muy difícil, yo conozco la dificultad de hacer una evaluación, no se si decir justa, pero muchas veces no quedan claros ni cuando los dicen, ni cuando los ponen, ni cuando los hacen."

Estos procesos son muy complejos, según el discurso y experiencia de los docentes-estudiantes, ya que constituyen la parte más difícil del proceso educativo, ya que reprobado algún docente-estudiante significa "[...] un peso terrible[...]", por que no está reprobando sólo a un estudiante:

"[...] creo que les crea más dolor de conciencia en ellos que en el mismo que reprobó, porque dice: no un hombre, una mujer de 40 años, tiene detrás toda una vida, una formación, quizá una beca, tiene familia, tiene una imagen en su escuela, en su trabajo, aquí mismo y reprobarlo, pues porque realmente merece reprobarlo, lo que sea, [...] y dice: bueno, pues lo voy a aprobar, a ver si quizá se mejora [...]"

Sin embargo, aunque son procesos muy difíciles se tienen que llevar a cabo, por esta razón se les preguntó a los docentes-estudiantes cuál es el criterio de evaluación más común, ellos coinciden en que el criterio más común (de las diferentes opciones de respuesta que se les presentaron en el cuestionario) consiste en que se realice una **evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario con presencia del profesor (GP)** como se señala en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 10

CRITERIOS DE EVALUACION

CLAVE						
Jerarquización	GP	GSP	GTS	GDS	CM-A	NE
1	31.4%	0%	8.5%	8.5%	25.7%	5.7%
2	11.4%	0%	22.8%	11.4%	11.4%	0%
3	2.8%	2.8%	11.4%	5.7%	14.2%	0%
4	0%	2.8%	0%	2.8%	0%	0%
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%
6	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N/S	34.2%	74.2%	31.1%	51.4%	28.5%	74.2%
N/C	20%	20%	20%	20%	20%	20%

- **GP** sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario con presencia del profesor
- **GSP** sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario sin presencia del profesor
- **GTS** sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario al término del semestre
- **GDS** sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario durante el semestre
- **CM-A** comunicación entre maestro y alumno para desarrollar una réplica del trabajo elaborado
- **NE** no se maneja ninguna forma de evaluación
- **N/S** No señalo este indicador
- **N/C** No contestó esta pregunta

Es evidente que los programas de los seminarios que conforman la estructura formal del currículum de la Maestría ha sufrido cambios, en cuanto a su estructura, ya que de estar elaborados en función de objetivos que el alumno tiene que desarrollar, actualmente los programas se elaboran de acuerdo a diferentes criterios, pero la mayoría de ellos cuentan con un marco de referencia que guía al docente-estudiante en su proceso de formación.

Lo anterior se sustenta en la opinión de los docentes-estudiantes de la Maestría, ya que el 57.1% señalan que los aspectos más significativos que apoyaron su formación son la estructura de los programas, los contenidos, los objetivos y la bibliografía, el 45.7% hace referencia al estilo de coordinación del profesor y el 54.2% por la participación del grupo individual y/o colectivamente; mientras que el 20% indica que éstos aspectos no contribuyeron a su formación, como se puede apreciar en los siguientes dos cuadros:

CUADRO No. 11

**ASPECTOS SIGNIFICATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS
DOCENTES-ESTUDIANTES**

CLAVE				
Jerarquización	PE	PCP	PP	PEA
1	57.5%	28.5%	8.5%	0%
2	20%	45.7%	17.1%	0%
3	11.4%	5.7%	54.2%	0%
4	0%	0%	0%	40%
N/S	5.7%	14.2%	14.2%	54.2%
N/C	5.7%	5.7%	5.7%	5.7%

- PE Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- PCP por el estilo de coordinación del profesor
- PP por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- PEA por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- N/S No señalo este indicador
- N/C No contesto esta pregunta

CUADRO No.12

**ASPECTOS QUE NO SON SIGNIFICATIVOS PARA LA FORMACION
DE LOS DOCENTES-ESTUDIANTES**

CLAVE				
Jerarquización	PE	PCP	PP	PEA
1	20%	17.1%	0%	2.8%
2	11.4%	14.2%	0%	8.5%
3	2.8%	0%	8.5%	5.7%
4	0%	0%	8.5%	5.7%
N/S	2.8%	8.5%	0%	17.1%
N/C	60%	60%	60%	60%

2.2. Transformación de los contenidos. Programas de estudio

El currículum de la Maestría ha evolucionado, en el plano "estructural formal" (De Alba: 1991), estos cambios o transformaciones se pueden observar de manera clara en los programas de los seminarios, para lo cual se realiza un análisis comparativo de los diferentes programas.

Para la realización del análisis comparativo de los programas se elaboraron 5 cuadros estructurados a partir de los cursos de prerrequisitos, de los tres semestres que conforman la Maestría y de los seminarios optativos; los cuadros contienen las siguientes columnas:

- columna de **seminario** se señala el nombre del seminario o curso de prerrequisito según sea el caso.
- columna de **programas** se señala el número de programas que fueron recuperados de los archivos de la Maestría.
- columna referente a la **fecha**, ésta se agrupo de manera cronológica para facilitar el análisis comparativo.
- columna del **docente** que elaboró el programa.

- columna que hace referencia a los **objetivos** de los seminarios.

La columna que hace referencia a los objetivos se agrupó en dos ejes de análisis, objetivos **analíticos** y objetivos **prácticos**, éstos se estructuraron a partir de las exigencias del objeto de estudio y del discurso de los sujetos, docentes-estudiantes, ya que ellos manifiestan que los contenidos de los diferentes seminarios les han permitido únicamente reflexionar sobre su práctica docente y no actuar en ésta.

Para sustentar el discurso de los docentes-estudiantes se analizaron los objetivos de los programas, para ello se establecieron dos fijaciones que aparecen tanto en las entrevistas como en los cuestionarios que se aplicaron a los informantes: lo *analítico* y lo *práctico*.

a) Lo **analítico** se refieren a aquellos objetivos cuyos verbos indiquen que los docentes-estudiantes realizarán a lo largo del seminario una actividad crítica o reflexiva.

b) Lo **práctico** se refiere a aquellos objetivos cuyos verbos indiquen una actividad en la que los docentes-estudiantes se den a la tarea de crear o de realizar actividades no sólo en el salón de clase, sino en su ámbito laboral.

Para expresar en los siguientes cuadros el análisis de los objetivos se establecieron porcentajes de acuerdo al número total de verbos y a partir de esto se determinó hacia que eje, **analítico** o **práctico**, se inclina el programa.

CUDRO No. 13
PRERREQUISITOS

seminario	programas	fecha	docente	objetivos
Psicología de la educación	4	s/f*	Becerra S. Guadalupe	100% son analíticos
		84	Montiel Martínez Arturo	100% son analíticos
		91	Montiel Martínez Arturo	100% son analíticos
		93	Hernández Morales A.	66.6% son analíticos y el 33.3% son prácticos
Filosofía de la educación	5	81	Angulo Rita	100% son analíticos
		85	Farfán Hernández Jesús	100% son analíticos
		91	Farfán Hernández Jesús	100% son analíticos
		92	Farfán Hernández Jesús	100% son analíticos
		92	García Cortez Juan	100% son analíticos
Sociología de la educación	2	91	Cuevas Díaz Jesús Aurelio	100% son analíticos
		92	Saosa Ventura Ma, Isabel	100% son analíticos
Teoría pedagógica	5	s/f	Ceballos Argentina Patnella	100% son analíticos
		s/f	Serrano Castañeda José Antonio	100% son analíticos
		s/f	Caballero Roberto	100% son analíticos
		86	Morales Pérez Leticia	100% son analíticos
		91	Rodríguez Cordero Patricia	100% son analíticos
Iniciación a la inves. pedagógica	6	s/f	Ducoing Watty Patricia	100% son analíticos
		s/f	sin/nombre	100% son analíticos
		85	Osorio V. Mario Luis	100% son analíticos
		88	Piña Juan Manuel	100% son analíticos
		91	Pérez Gutierrez. Teresa de Jesús	100% son analíticos
Didáctica general y organización	6	91	Espinoza y Montes Angel R.	100% son prácticos
		86	Bautista Melo Rosa y Pérez Bujan Rafaela	50% son analíticos y el 50% son prácticos
		87	Orozco Fuentes Bertha	50% son analíticos y el 50% son prácticos
		88	Orozco Fuentes Bertha	100% son analíticos
		90	Soriano Peña Reinalda	100% son analíticos
		92	Soriano Peña Reinalda	100% son analíticos
	93	Sandoval Sobernes Lidia Columba	100% son analíticos	

* s/f sin fecha

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

CUADRO No. 14
PRIMER SEMESTRE

seminario	programas	fecha	docente	objetivos
Teoría pedagógica	7	p/o ^a		100% son analíticos
		82	De Alba Alicia	100% son analíticos
		87	Serrano Castañeda José Antonio	100% son analíticos
		91	De Alba Alicia y Alcantara Angélica	100% son analíticos
		92	Rodríguez Cordero Patricia	100% son analíticos
		93	Limón y Sandoval Susana	100% son analíticos
		93	Rodríguez Cordero Patricia	100% son analíticos
Sistematización de la enseñanza	5	p/o		100% son analíticos
		87	Farfán Hernández Jesús	66.6% son prácticos y el 33.3% son analíticos
		91	Farfán Hernández Jesús	66.6% son prácticos y el 33.3% son analíticos
		93	Farfán Hernández Jesús	66.6% son prácticos y el 33.3% son analíticos
		93	Montiel Martínez Arturo	100% son analíticos
Sociología de la educación	4	p/o		100% son analíticos
		s/f	Piña Juan Manuel	100% son analíticos
		s/f	López Gaytan Rafael	100% son analíticos
		92	Castillo Franco Isaias	100% son analíticos

* p/o programas del documento: **Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior**. Ver anexo No. II

CUADRO No. 15
SEGUNDO SEMESTRE

seminario	programas	fecha	docentes	objetivos
Diseño de planes de estudio	5	p/o		66.6% son prácticos y el 33.3% son analíticos
		s/f	Barrón Tirado Concepción	100% son analíticos
		s/f	Soriano Peña Reinalda	100% son analíticos
		90	Orozco fuentes Bertha	50% son analíticos y el 50% son prácticos
		92	sin/ nombre	66.6% son analíticos y el 33.3% son prácticos
Investigación pedagógica I*	5	p/o		50% son analíticos y el 50% son prácticos
		s/f	Hirsch Hadler Ana	100% son analíticos
		87	Hoyos Medina Carlos Angel	100% son analíticos
		91	Hoyos Medina Carlos Angel	100% son analíticos
		92	Orozco Fuentes Bertha	100% son analíticos
Filosofía de la educación	3	p/o		33.3% son analíticos y el 66.6% son prácticos
		86	Farfán Hernández Jesús	50% son analíticos y el 50% son prácticos
		85	Farfán Hernández Jesus	100% son analíticos

* Cabe mencionar que en el documento de **Fundamentos para la creación de la Maestría** (anexo II) solamente aparece un programa para los seminarios de Investigación pedagógica I e Investigación pedagógica II

CUADRO No. 16
TERCER SEMESTRE

seminario	programas	fecha	docente	objetivos
Didáctica de la enseñanza superior	7	p/o		33.3% son analíticos y el 66.6% son prácticos
		85	Morales Pérez Leticia	50% son analíticos y el 50% son prácticos
		86	Morales Pérez Leticia	el 50% son analíticos y el 50% son prácticos
		88	Orozco Fuentes Bertha	50% son prácticos y el 50% son analíticos
		89	Orozco Fuentes Bertha	50% son prácticos y el 50% son analíticos
		91	Aroche Sandoval Susana	100% son analíticos
		92	Aroche Sandoval Susana	100% son analíticos
		93	Aroche Sandoval Susana	100% son analíticos
investigación pedagógica II	3	p/o		50% son analíticos y el 50% son prácticos
		91	Hoyos Medina Carlos Angel	100% son analíticos
		94	Orozco fuentes Bertha	50% son analíticos y el 50% son prácticos

CUADRO No. 17

SEMINARIOS OPTATIVOS

seminario	programas	fecha	docente	objetivos
Tecnología de la enseñanza	4	p/o		50% son analíticos y el 50% son prácticos
		s/f	Axotla Victor	50% son prácticos y el 50% son analíticos
		89	Orozco Fuentes Bertha	50% son analíticos y el 50% son prácticos
		94	Montiel Martínez Arturo	50% son prácticos y el 50% son analíticos
Problemas Universitarios	5	p/o		100% son analíticos
		s/f	González Casanova Enrique y Llinas Alvarez Edgar	100% son analíticos
		s/f	Piña Osirio Juan Manuel	100% son analíticos
		93	Pastrana E. Leonor	100% son analíticos
		94	González Pérez Catalina	100% son analíticos
Evaluación de programas educativos	5	p/o		100% son prácticos
		85	Bellido Castaños M ^a . Esmeralda	100% son prácticos
		88	Cerda Michel Alma Dea	100% son analíticos
		89	Cuervo Cuervo Alberto	100% son analíticos
		92	Mayorga Cervantes Vicente	100% son analíticos
Psicopedagogía	3	p/o		66.6% son prácticos y el 33.3% son analíticos
		79	Navarro Barajas Salvador	66.6% son analíticos y el 33.3% son prácticos
		91	Carrillo Sara	100% son analíticos
Historia de la educación	4	p/o		100% son analíticos
		s/f	Becerra López José Luis	100% son analíticos
		s/f	Rodríguez Alberto	100% son analíticos
		s/f	Espinoza y Montes Angel R.	100% son analíticos

Como se puede observar en los cuadros los objetivos se inclinan hacia una actividad analítica, lo cual también se puede constatar con el discurso de los docentes-estudiantes, quienes afirman que la Maestría le ha permitido reflexionar sobre su práctica profesional pero no les ha dado las bases necesarias para actuar en ella; de ahí que los docentes-estudiantes pidan contenidos que les permitan actuar en su práctica cotidiana.

2.3. Planta docente de la Maestría

La planta docente con la que se iniciaron las clases en la Maestría es muy singular, ya que siendo una Maestría para formar docentes del nivel superior, que se encuentra en el área de educación, lo más lógico sería que los docentes que imparten los diferentes seminarios pertenecieran a esta área. Sin embargo, en el documento de **Fundamentación para la creación de la Maestría en Enseñanza Superior**, la planta docente estaba conformada por Doctores en Pedagogía y Maestros en Enseñanza Superior, cuya formación disciplinaria de origen pertenece a diferentes áreas de conocimiento.

En el área metodológica técnica de la Maestría encontramos cuatro Arquitectos y dos Pedagogos, en el área teórica cuatro Pedagogos y un Ingeniero, por último en el área de investigación podemos encontrar cuatro Pedagogos, dos Sociólogos y un Ingeniero.³³

En cuanto a los docentes que actualmente laboran en la Maestría, la mayoría de ellos aún no obtienen el título de Maestros, no obstante la Maestría cuenta con algunos docentes, cuya formación en el ámbito de la educación y la investigación curricular es sumamente amplia.

También se recuperó el discurso de los docentes-estudiantes de la Maestría, con respecto de los docentes que coordinan los seminarios, ellos opinan que la planta docente necesita ser actualizada, ya que se necesitan docentes que realicen investigaciones, que trabajen con polémicas y problemáticas actuales dentro del ámbito educativo, para que puedan realmente enseñar a investigar.

2.4. Modificación de contenidos curriculares. Discurso de los "sujetos del desarrollo curricular", docentes-estudiantes de la Maestría.

A partir de que se aprueba por el Consejo Universitario, el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, a la fecha, varios profesores se han incorporado como coordinadores de los diferentes seminarios de dicho plan. Sus participaciones han modificado, de una manera o de otra, el desarrollo curricular de esta Maestría; tales modificaciones se han orientado hacia dos aspectos básicos:

a) En la selección y organización de los contenidos curriculares de sus respectivos seminarios (aspecto formal del currículum) y,

b) En la dinámica cotidiana del devenir práctico del currículum ("plano procesual-práctico").

33. Ver anexo número I, pp. 56-58.

En este sentido, los contenidos de los programas de la Maestría se han modificando según las necesidades de los "sujetos del desarrollo curricular", en el caso específico de este trabajo nos referimos a los docentes-estudiantes, aunque reconocemos que son principalmente los docentes coordinadores de los seminarios quienes incorporan su propia formación en los contenidos.

Es comprensible que estos cambios no se dan de manera casual, sino de alguna manera se dan en el marco de la movilización y desarrollo teórico del campo educativo, es decir, que los avances conceptuales de las teorías educativas se incorporen en los currícula dedicados a la formación de profesionales de la educación.³⁴

Las necesidades de los docentes-estudiantes se orientan, según sus discursos en dos sentidos, por una parte está la constante actualización, que generalmente es una demanda institucional, la cual tiene que ver con su papel dentro de la sociedad, preparar a sus alumnos para enfrentarse al campo laboral; y por otra el deseo de superación, la que se expresa por la continuidad que el docente-estudiante pretende darle a su proceso de formación.

En este sentido, según el discurso de los docentes-estudiantes es fundamental que se incorporen contenidos que les permitan obtener elementos para el desarrollo de la investigación, ya que ésta es una práctica necesaria dentro del quehacer docente, como lo muestran los siguientes fragmentos de discurso:

"[...] modificar los contenidos de algunas materias como investigación educativa, en prerrequisitos. Yo propondría aspectos metodológicos que nos permitan la elaboración de trabajos más formales en las demás asignaturas y al mismo tiempo nos capaciten para la elaboración la tesis o algunas investigaciones dentro de la Maestría. [...]"

"Sobre todo contenidos basados en la realidad, en un contexto sociopolítico congruente donde resulte un perfil profesional ideal al mundo contemporáneo"

Los contenidos deberán estar orientados, según los informantes, hacia el mejor conocimiento de la problemática educativa, las políticas y la elaboración de planes de estudio, así como a la incorporación de lecturas de autores contemporáneos tanto nacionales como extranjeros.

También se pueden encontrar docentes-estudiantes que desean que se incorporen contenidos específicos como los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior, psicología, psicopedagogía, sociología de la educación, aspectos de la relación entre economía y educación, antropología, comunicación, etnografía, dinámicas grupales y prácticas de campo (no se especifica que tipo de prácticas).

Es relevante el hecho de que los docentes-estudiantes, manifiesten en sus discursos, que los contenidos que han estudiado a lo largo de la Maestría les han permitido reflexionar y ser críticos de sus propias prácticas educativas, pero no les han permitido actuar en ellas, lo cual significa un límite en la formación del

³⁴ Esta incorporación de contenidos, como lo señala Angel Diaz Barriga, en la mayoría de los casos se da de forma fragmentada.

docente. Es significativo que los discursos de los docentes-estudiantes aparece de manera constante la demanda explícita de que los saberes sean aplicables.

Aquí cabría la reflexión acerca de la diversidad de las teorías y los saberes educativos, debido a que no necesariamente todas las teorías tienen una aplicación inmediata y directa en la práctica, la formación teórica es una base de la organización de la razón que orienta la razón para interpretar la realidad, en todo caso la aplicación sería en el sentido de problematizar, reflexionar y de planteamiento de problemas.

Otro tipo de saberes efectivamente derivan en aplicaciones prácticas, por lo que pensamos que una propuesta curricular debe de estar sustentada en esta doble función de los saberes teóricos y educativos, tanto hacia la formación básica para la reflexión como para la aplicación en las prácticas profesionales educativas.

3. La Participación de los sujetos del desarrollo curricular de la Maestría en Enseñanza Superior

En este apartado se recupera el discurso de los sujetos del desarrollo curricular, docentes-estudiantes de la Maestría, en cuanto a la participación que han tendido en ésta.

Las acciones que ellos proponen para fortalecer su proceso de formación consisten en convocar a eventos académicos para que los estudiantes, los egresados, los docentes y las autoridades de la Maestría se reúnan, en ciertos momentos, con la finalidad de que estos sujetos se involucren en un proceso de intercambio académico; esta idea la ejemplificamos con el siguiente fragmento de discurso:

"Convocar a un foro donde los puntos de vista de estudiantes, egresados y profesores de la Maestría fueran suficientemente discutidos. Esto se realizaría con material escrito de por medio."

Es significativo, en los ejemplos aquí expuestos, que existe una preocupación de parte de los docentes-estudiantes para que los docentes que coordinan los seminarios de la Maestría se reúnan de manera continua para realizar una revisión de los programas, ya que de esta forma se evitaría la repetición de contenidos, dichas reuniones se articularían con los eventos académicos, lo cual daría cuenta de la situación actual de la Maestría y de esta forma también se podría abrir un espacio al debate del campo educativo en general, como se señala en el siguiente ejemplo:

"A través de los congresos, foros y conferencias educativas se buscaría tener un panorama general del cual es el campo educativo. Creo que el cambio curricular sería más efectivo si los profesores tuvieran oportunidad de reunirse y platicar qué tipo de contenidos proporcionan en sus seminarios y replantear el perfil del egresado de la Maestría".

Por lo tanto, es necesario que se lleven a cabo diversas actividades académicas, como por ejemplo, evaluaciones y análisis de la Maestría con la

participación de sujetos concientes, críticos y reflexivos de su propio proceso de formación.

Para finalizar es importante señalar que las autoridades de la Maestría se han planteado diversos eventos académicos, entre los cuales podemos mencionar el Foro que se realizó con la finalidad de celebrar los 10 años de la Maestría. Este evento tuvo como objetivo primordial debatir el campo de la formación de profesionales de la educación en la década de los 90', para la cual se contó con la participación de especialistas del campo de la formación de profesores y del currículum, así como de la participación de los propios sujetos que participan en el desarrollo de la Maestría (docentes y docentes-estudiantes).

También es importante señalar que la Maestría ha participado en la realización de eventos académicos de corte internacional.³⁵ Esta participación se ha llevado a cabo de manera conjunta con diversas instituciones de educación superior Facultades, Centros e Institutos de Investigación de la UNAM, así como diversas instituciones latinoamericanas de educación superior como la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina y la Universidad Nacional de Loja, Ecuador; por citar algunos ejemplos.

35. Entre otros eventos podemos mencionar los siguientes: I Coloquio Internacional currículum y siglo XXI. El Currículum Universitario; el II Coloquio Internacional currículum y siglo XXI. La cultura en debate; el III Coloquio Internacional currículum y siglo XXI. Medio Ambiente, Derechos Humanos y Educación.

CAPITULO V

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES A MANERA DE CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha hecho énfasis en que la evaluación curricular es un campo complejo, en el que convergen diferentes paradigmas para llevar a cabo las evaluaciones.

Tomando en cuenta lo anterior y partir de la revisión de experiencias de evaluación que se realizó en el Capítulo III, Marco Categorial de Análisis, se pudo observar que durante las últimas dos décadas, si bien se han elaborado diferentes metodologías para llevar a cabo el proceso de evaluación, la postura dominante de las experiencias que revise sobre evaluación de planes y programas de estudio, se sustentan en una actividad técnica derivada del enfoque se sistemas y en menor medida encontramos evaluaciones realizadas desde posturas cualitativas.

Por lo tanto, el reto para realizar esta evaluación del plan y programas de estudio de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón consistió en construir una metodología que pudiera incorporar, como un elemento esencial en el desarrollo de la estructura formal del curriculum de la Maestría, el discurso de los sujetos; ya que los sujetos a través de su cotidianidad, o lo que Alicia de Alba llamaría el plano "procesual-práctico", modifican, orientan y delimitan los contenidos del curriculum.

Para construir la metodología de evaluación curricular de los planes y programas de estudio de la Maestría se revisaron con mayor detenimiento las evaluaciones con un enfoque cualitativo, ya que en éstas el proceso de evaluación es integral, sistemático y participativo.

En este sentido, el plan y los programas de estudio se evaluaron a partir de un estudio exploratorio de carácter cualitativo cuya base metodológica se sustentó en la construcción de un objeto de estudio, en este caso de evaluación, que se interpretó a través de categorías de análisis

1. Consideraciones finales

El contexto político y económico está delimitando y fortaleciendo las políticas educativas del nivel superior, éstas se piensan y se vislumbran desde una perspectiva que coloca en el centro del debate a la educación universitaria y su relación con los actuales procesos económicos de nuestro país.

A partir de la relación **Universidad-Procesos económicos** es como se estructuran las políticas educativas del nivel superior, cuyos postulados centrales se basan en el "progreso", en el "cambio", en la "modernización", en la "innovación" y en la "calidad" de la educación.

Teniendo como base el contexto económico de nuestro país he ubicado en el ámbito universitario dos posibles proyectos que se encuentran en debate y que al mismo tiempo conviven de manera contradictoria en las universidades públicas:

- Un proyecto se sustenta en el discurso económico del país y se orienta hacia la preparación de recursos humanos que fortalezcan el aparato productivo.

- El otro proyecto trata de recuperar, en el proceso de formación de sus estudiantes, los valores de su cultura, la actitud crítica y la academia como espacio de reflexión

Estos dos proyectos constituyen lo que en este trabajo se denomino el **periodo de transición de la Universidad pública.**

Teniendo como marco el desarrollo y el debate de estos posibles proyectos de Universidad, las Instituciones de educación superior se están dando a la tarea de cambiar, reestructurar o diseñar planes y programas de estudio que respondan al cambio. En este sentido he formulado la siguiente pregunta, que quizá sea un posible objeto de estudio para futuros trabajos dentro del campo curricular:

¿Hacia qué tipo de universidad deben orientarse las transformaciones de la estructura formal de los currícula universitarios?

En el contexto de las actuales políticas educativas del nivel superior y a través de la revisión de las experiencias de evaluación realizadas durante las últimas dos décadas, podemos concluir que la evaluación académica adquiere diferentes formas y significados, ya que se realiza desde múltiples metodologías que se sustentan, en la mayoría de los casos, desde un enfoque sistémico, que da prioridad a los resultados para la toma de decisiones en detrimento de las evaluaciones que enfatizan los procesos.

En el caso específico de la estructura formal, plan y programas de estudio, de la Maestría en Enseñanza Superior se abordó a la evaluación desde una **postura cualitativa** que se sustentó en la construcción de un objeto de estudio analizado mediante categorías de análisis. La riqueza de esta postura consiste en que los límites verificacionistas de la evaluación son superados, ya que se evalúa lo formal pero desde los procesos que viven los sujetos que constituyen y forman parte del currículum.

A partir de la elaboración de las categorías de análisis, de la revisión de las experiencias de evaluación y de los documentos organizativos de la Maestría en Enseñanza Superior, podemos formular las siguientes conclusiones:

La creación de la Maestría responde a dos momentos coyunturales específicos: por una parte a la política de modernización del sistema educativo, durante la década de los 70', "apertura de la educación"; y por otra a la propia necesidad que existía en la ENEP-Aragón de formar a su planta académica. El plan y los programas de estudio fueron *retomados de los que ya existían* en la Maestría en Enseñanza Superior (74') en la Facultad de Filosofía y Letras, lo que nos permite deducir que *no se llevó a cabo una reflexión y un debate teórico y metodológico* en el origen del currículum de la Maestría. Tal parece que la ausencia de reflexión ha sido y es una acción parcial y fragmentada, lo que contradice la documentación presentada ante la H. Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario, en la que se establece lo siguiente:

"Será imprescindible para llevar a cabo una cabal evaluación del Plan de Estudios, en el sentido de proporcionar una toma racional de decisiones en cuanto a su vigencia, actualización y estructura, se realice desde el inicio [...]".

Pero la ausencia no ha sido un obstáculo para que se den ciertas modificaciones en relación a los contenidos de los programas, ya que son los sujetos, docentes-estudiantes, quienes a partir de su relación con los programas, así como de sus propias necesidades, intereses y experiencias determinan o direccionan el currículum de la Maestría.

Es necesario aclarar que aunque en este trabajo no se analizó el discurso de los docentes que coordinan los seminarios de la Maestría podemos afirmar que los contenidos de los seminarios son modificados y reestructurados desde la postura teórica a la que pertenecen los docentes.

El currículum de la Maestría **pretende dar una formación pedagógica** que le permita al docente-estudiante desarrollar su capacidad transformadora y canalizarla hacia las diferentes especialidades profesionales, así como promover la actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina. Este es un aspecto que no está totalmente definido, debido a que los propios docentes-estudiantes a través de sus discursos manifiestan que la Maestría les ha permitido reflexionar sobre las diferentes problemáticas educativas, pero no les ha permitido actuar y/o enfrentarse a problemas reales en su campo de trabajo. De ahí surge el deseo de que se incorporen contenidos que les permitan desarrollar su trabajo académico.

Por lo anterior, los docentes-estudiantes sostienen en sus discursos la necesidad de que la Maestría **debe de incorporarse a un proceso de transformaciones**, en el cual se incorpore la participación de los sujetos que conforman y determinan la estructura formal del currículum. Lo significativo es que su discurso es contradictorio, ya que por una parte se invita al análisis, reflexión y/o a la reestructuración del plan de estudios y por otra cuando se les plantea la oportunidad de ser parte activa de los cambios se frena su discurso, esto se manifiesta en las ausencias de respuesta. lo cual es válido, ya que no se le plantea como una oferta de trabajo, y estoy hablando de docentes, que son en su mayoría padres de familia y/o tienen responsabilidades que les requieren la mayor parte de su tiempo, en este sentido las ausencias no son sólo respuestas vacías.

2. Lineamientos propositivos

A través del proceso de evaluación, de la estructura formal, que se llevó a cabo en la Maestría se pueden proponer lineamientos que apoyen futuros trabajos de análisis o reestructuración, del plan y los programas de estudios.

Es importante señalar que son lineamientos propositivos debido a que los sujetos que representan la autoridad en la Maestría son quienes tienen a su cargo la responsabilidad de tomar la iniciativa de realizar una modificación oficial de la estructura formal del currículum de la Maestría, a partir de los aportes de este trabajo de investigación.

Se propone retomar el proyecto de "*Análisis curricular*" que se ha venido desarrollando de una forma parcial y fragmentada. El proyecto se gestó en 87¹ posteriormente se retomó en 90¹ y es hasta el 93 con dos nuevos proyectos¹ que se intenta una vez más abrir un espacio de reflexión sobre el currículum de la Maestría. En este sentido se hace indispensable *contar con el apoyo institucional para conformar una instancia académica que tenga a su cargo la responsabilidad del proyecto.*

Dicho espacio de reflexión, permitirá que los sujetos que conforman la Maestría (Autoridades, Docentes y Docentes-estudiantes) puedan tomar parte activa de la revisión de la estructura formal del currículum. Tratamos de hacer énfasis en este aspecto ya que por tiempo asignado para la realización de este trabajo sólo fue posible retomar el discurso de los docentes-estudiantes.

Esta instancia deberá contar con los instrumentos necesarios e indispensables para favorecer el desarrollo del proyecto. En este sentido se propone que se establezca un *archivo curricular especializado*, en el que se pueda encontrar la información que permita construir y reconstruir la historia de los docentes, de los programas, de los docentes-estudiantes, es decir, de todos los aspectos que determinan el plano de la "*estructura formal del currículum*".

La participación de los sujetos (Autoridades, Docentes y Docentes-estudiantes) que conforman la Maestría es un aspecto indispensable que debe ser reforzado para que se lleven a cabo propuestas para modificar el currículum. Es significativo que del discurso de los propios docentes-estudiantes surgan propuestas como las siguientes:

- **Convocar a eventos académicos**, donde participen estudiantes, egresados, docentes y autoridades con la finalidad de que estos se involucren en un proceso que contribuya a su formación y porsupuesto al las transformaciones de la "estructura formal", plan y programas de estudio, de la Maestría .

- **Establecer reuniones académicas entre la planta docente de la Maestría** para que se revisen los contenidos de los programas y se eviten las repeticiones.

1. Me refiero al presente trabajo de investigación y al realizado por Claudia A. Gómez Luna "*Acercamientos a los estudios prospectivos de la Universidad Pública. El caso del currículum de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón*" que se continúa con una nueva etapa del proyecto de "Análisis curricular".

Haciendo referencia al punto de la realización de eventos académicos es importante enfatizar que la Maestría ha venido participado y colaborado en la realización de diferentes foros tanto nacionales como internacionales y nos parece indispensable que la Maestría continúe realizando estas actividades.

La Maestría debe proporcionar a través de sus programas la formación que le permita articular los conocimientos adquiridos con su experiencia en el ámbito docente para que puedan enfrentarse a diferentes problemáticas en su ámbito laboral. Es necesario enfatizar que los programas se abocarían a las diferentes problemáticas que se dan en el *nivel superior* y sería importante revisar el convenio que se llevó a cabo con el Colegio de Bachilleres ya que la formación de sus docentes necesitaría pensarse desde otros marcos de referencia basados en la dinámica específica de su institución.

Para finalizar quiero señalar que esta evaluación como parte del proyecto: "Análisis Curricular de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón", conforma la base para la realización de diferentes estudios, en el plano de lo formal. Lo que se trata de enfatizar es que este trabajo no es un estudio concluido, sino que es la pauta para seguir analizando los diferentes aspectos que conforman la estructura formal, planes y programas de estudio, y que determinan de manera directa o indirecta el currículum desde el plano "procesual-práctico".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acle, Guadalupe; Islas, Javier; et. al. **Desarrollo de un modelo de evaluación curricular**. ENEP-Zaragoza UNAM, Coordinación de Psicología. División de Ciencias Sociales y Humanas. México, 1983. 45 p.
- Aguirre Lora, Ma. "Reformas educativas en México. Una perspectiva de largo alcance". En: **El debate de la formación de profesores en las universidades públicas de los 90's**. Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón. 1992.
- Aroche Sandoval, Susana. (Coord.). **La formación universitaria en las universidades públicas de los noventas**. UNAM-ENEP-Aragón. México. 231 p. 1994.
- Barrón T. Concepción y Esmeralda Bellido C. "Los procesos de los planes de estudio de las ENEP". en: **Memorias. 1er. Foro Académico Laboral ENEP**. 148 p.
- Bellido Castaños, Esmeralda. **Propuesta teórico-metodológica para la evaluación de planes de estudio del nivel superior**. México, Facultad de Estudios de Posgrado, División de Estudios de posgrado. Departamento de Pedagogía. UNAM. 1988. 297 p.
- Bellido Castaños, Esmeralda. **Algunas consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación de planes de estudio del nivel superior**. En: **Serie de evaluación académica**. ENEP-Zaragoza. No. 3, enero, México. 1982. 63 p.
- Bellido Castaños, Esmeralda. "Plan de estudios de la carrera de Psicología en la ENEP-Zaragoza". En: **Tesis de Maestría: Propuesta teórico metodológica para la evaluación de planes de estudio del nivel superior**. México, 1982. pp. 156-176
- Bravo Mercado, María Teresa. **Estudios en torno a la formación de profesores**. Cuadernos del CESU No. 24. 106 p., pp. 9-25.
- Carrión Carranza, C. et. al. "Contexto educativo mexicano referido a la evaluación de la educación 1982-1992". En: **Evaluación de la educación**. La investigación educativa de los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento. Cuaderno núm. 17. México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 56 p.
- Carreón Carranza, C. **Evaluación Educativa. Guía Metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura**. En: **Serie: Materiales de apoyo a la evaluación educativa**. Comités interinstitucionales para la evaluación superior, No. 5, noviembre, SEP-ANUIES, México, 1992. 8 p.

- Chehaibar, Lourdes. "Las políticas de formación de profesores en la UNAM". En: **Estudios en torno a la formación de profesores**. Cuadernos del CESU No. 24. 106 p.
- Chehaibar, L. **Los horizontes universitarios en la voz de los académicos**. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre Innovación Educativa. UAM-Xochimilco, abril de 1994.
- Chehaibar, L. y Esquivel, J. E. **Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)**. México. CESU-UNAM. 1991. 125 p.
- De Alba, Alicia. **Curriculum: Crisis, mito y perspectivas**. México, CESU-UNAM, 1991, 106 p.
- De Alba, Alicia. **Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo**. México, CESU-UNAM 1992.
- De Alba, Alicia, et. al. Evaluación: Análisis de una noción. en: **Revista Mexicana de Sociología**. vol. 46, núm. 1 enero-marzo, 1984.
- De Alba, Alicia. "Evaluación de planes de estudio". En: **Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular**. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1982. 194 p.
- De Alba, A. Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos, en el área de evaluación académica en Educación Superior. En: **Apuntes teórico-metodológicos para la evaluación de planes de estudio en educación superior**. Departamento de Evaluación Académica. ENEP-Zaragoza, UNAM, México, 1981, 19 p.
- Díaz Barriga, Angel. et. al. **Seis estudios sobre educación superior**. Cuadernos del CESU, No. 4, UNAM, México 1988.
- Díaz Barriga, A. **Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación**. Cuadernos del CESU No. 20, México. CESU-UNAM, 1990. 75 p.
- Díaz Barriga, A. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria". En: **Revista Latinoamericana de estudios educativos**. vol. XV, 2. México, Centro de Estudios Educativos. 1985.
- Díaz Barriga, "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio". En: **Revista de la educación superior**. Vol. X. No. 4(40), octubre-diciembre, ANUIES, México. 1981. 189 p.
- Díaz Barriga, A. "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". ponencia presentada en el **Seminario La Universidad hoy**. Organizado por el CESU-UNAM, enero de 1994.
- Díaz Barriga, A. **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas, 1991. 104 p.

- Díaz Barriga, A. "La teoría curricular y la elaboración de programas". En: **Didáctica y currículum**. México. Nuevomar, 1992. 150 p.
- Díaz Barriga, et. al. "Investigación en el campo del currículum: programas de investigación y nociones curriculares. Aspectos contextuales". En: **Currículum**. La investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas. Estados del conocimiento. Fascículo 1. Cuaderno 14. México, 2º Congreso de Investigación Educativa. 1993. 66 p.
- Díaz Barriga, A. "Evaluación curricular". En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de planeación universitaria. 3ª época, año 4, núm. 4. México diciembre de 1990. UNAM. 443 p.
- Díaz Barriga, Angel. (coordinador) et. al. . "Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación". En: **Cuadernos del CESU No. 8**, CESU-UNAM, México, 1988, p. 12.
- Díaz Barriga y Concepción Barrón. **El currículum de pedagogía. Desde una perspectiva estudiantil**. ENEP Aragón UNAM, México, 1984.
- Díaz Barriga, Angel y Barrón Concepción. "La formación del pedagogo. Un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura". En: Díaz Barriga, et. al. **Memoria. Encuentro sobre Diseño Curricular**. Aragón, Edo. de México, 1982, 195 p.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; et. al." Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior". En: **Perfiles Educativos**, No. 7 CISE-UNAM, México 1984.
- Díaz Barriga, Angel. et. al. **Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-xochimilco**, 1989. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. 231 p.
- Díaz Barriga y Pacheco Méndez, T. (coor.). **El concepto de formación en la educación universitaria**. Cuadernos del CESU No. 31. México, CESU-UNAM. 1993. 86 p.
- Ducoing, P., et. al. "Contexto Educativo Mexicano". En: **Formación de docentes y profesionalización de la educación**. La investigación educativa de los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento. Cuaderno No. 4. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. México 1993.
- Ducoing, Patricia. et. al. "Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo". En: **Notas de investigación**. Centro de apoyo a la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1989. 32 p.
- Figueroa Campos, Milagros. "Evaluación curricular: Una propuesta". En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990. 443 p.

- Furlan, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel (comp). **Desarrollo de la investigación en el campo del currículum**. ENEP-Iztacala, UNAM. México 1989. 287 p.
- Gadamer. "Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte". En: **Verdad y método. Fundamentos de hermenéutica filosófica**. Salamanca, ediciones sígueme. 1988, 689 p.
- Gago Huguet, Antonio. "Dos visiones sobre la educación superior en México", en: **Universidad Futura**. Vol. 4, núm. 10, 1992, UAM-Azcapotzalco, pp. 14-33.
- Gala Giral, Ma. I. y Marín Méndez, D. E. "Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento". En: **Investigación para evaluar el currículo universitario**. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, UNAM-Porrúa, 1988.
- Galán Giral, Ma. Isabel y Marín Méndez, Dora Elena. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum". en: **Investigación para Evaluar el currículo universitario. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media y superior**. UNAM. Porrúa, México, 1988.
- Galán Giral, Isabel. "Evaluación del currículo". En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990, 443 p.
- Glazman M., Raquel. **Objeto de conocimiento y contenido disciplinario una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de Pedagogía**. En: Serie de investigación, Colección cuadernos de cultura pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988. 57 p.
- Glazman, Raquel e Ibarrola, María de. "Diseño de planes de estudio modelo y realidad curricular". En: **Simposio. Experiencias curriculares en la última década (1980)**. Cuadernos de Investigación Educativa. No. 12. México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, primera reimpresión 1993. 111 p.
- Herrera Maque, Alma Xochilt. **Modelo de evaluación curricular de planes de estudio de nivel superior**. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. ENEP-Aragón, México, 1989, 218 p.
- Hidalgo Guzmán, Juan L. **Investigación educativa una estrategia constructivista**. 1992. 219 p.
- Honore, Bernard. **Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad**. Madrid. Nacera ediciones. 1988. 176 p.
- Ibarrola, María. "La evaluación curricular" En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990. 443 p.

- Furlan, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel (comp). **Desarrollo de la investigación en el campo del currículum**. ENEP-Iztacala, UNAM. México 1989. 287 p.
- Gadamer. "Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte". En: **Verdad y método. Fundamentos de hermenéutica filosófica**. Salamanca, ediciones sígueme. 1988, 689 p.
- Gago Huguet, Antonio. "Dos visiones sobre la educación superior en México", en: **Universidad Futura**. Vol. 4, núm. 10, 1992, UAM-Azcapotzalco, pp. 14-33.
- Gala Giral, Ma. I. y Marín Méndez, D. E. "Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento". En: **Investigación para evaluar el currículo universitario**. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, UNAM-Porrúa, 1988.
- Galán Giral, Ma. Isabel y Marín Méndez, Dora Elena. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículo". en: **Investigación para Evaluar el currículo universitario. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media y superior**. UNAM. Porrúa, México, 1988.
- Galán Giral, Isabel. "Evaluación del currículo". En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990. 443 p.
- Glazman M., Raquel. **Objeto de conocimiento y contenido disciplinario una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de Pedagogía**. En: Serie de investigación, Colección cuadernos de cultura pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988. 57 p.
- Glazman, Raquel e Ibarrola, María de. "Diseño de planes de estudio modelo y realidad curricular". En: **Simposio. Experiencias curriculares en la última década (1980)**. Cuadernos de Investigación Educativa. No. 12. México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, primera reimpresión 1993. 111 p.
- Herrera Maque, Alma Xochilt. **Modelo de evaluación curricular de planes de estudio de nivel superior**. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. ENEP-Aragón, México, 1989, 218 p.
- Hidalgo Guzmán, Juan L. **Investigación educativa una estrategia constructivista**. 1992. 219 p.
- Honore, Bernard. **Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad**. Madrid. Nacera ediciones. 1988. 176 p.
- Ibarrola, María. "La evaluación curricular" En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990. 443 p.

- Martínez Rizo, Felipe. **Metodología para el diseño y revisión de carreras.** Universidad autónoma de Aguascalientes. México, 1989.
- McLaren, Peter. "Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza". ponencia presentada en el Seminario Internacional: **Perspectivas en la formación de profesores de la educación.** Facultad de Filosofía y Letras, noviembre de 1988. Traducción de Bertha Orozco Fuentes. 50 p.
- Medina, Sara Rosa. "Análisis de la Maestría en Enseñanza Superior con base en las categorías de Basil Bernstein". En: **Notas de investigación.** Centro de Apoyo a la Investigación. Facultad de Filosofía y Letras UNAM. México 1989. 16 p.
- Orozco Fuentes, Bertha. **Reflexiones sobre el tema de la Didáctica, un ejercicio de comprensión conceptual.** cuadernos de Posgrado de la ENEP-Aragón. No. 3. México, ENEP-Aragón-UNAM, 1993. 117 p.
- Orozco Fuentes Bertha. Documento de trabajo: **Reflexiones en torno a la experiencia de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón.** México, septiembre de 1987. 43 p.
- Orozco Fuentes, Bertha. **Redacción de un proyecto de investigación. Elementos Básicos a considerar.** Documento elaborado para el Seminario de Formación de Investigadores en Educación. Julio de 1992.
- Orozco Fuentes, Bertha. **Esquema básico para la construcción del objeto de estudio en la investigación educativa.** Febrero de 1993.
- Pisani B., Olga y Tovar Marcela G. **Evaluación de planes de estudio. Un reto para la investigación educativa.** Foro Universitario, No. 54, México, 1985.
- Pisani B., Olga y Tovar Marcela G. "Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior: Un problema central de la investigación educativa", En: **Revista de la Educación Superior.** ANUIES, No. 54, abril-junio, México
- Ramírez L., Celia. "La formación profesional en la UNAM". En: **Pensamiento Universitario.** No. 67. México, CESU-UNAM. 1986. 18 p.
- **Reunión Internacional de Reflexión Sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial. El Caso de América Latina y el Caribe.** México, UNESCO-CRESALC-ANUIES, 1992, 143 p.
- Robles Uribe, José Eduardo. La revisión de los planes y los programas de estudio en el bachillerato en el CCH. En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación.** Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990. 443 p.
- Rodríguez Quintanilla, Manuel A. "La importancia de la evaluación de posgrado y la necesidad de un sistema normativo nacional". Universidad

- Autónoma de Nuevo León. En: **OMNIA**, UNAM, año 6, No. 18, México 1990.
- ♦ Ruiz Larraguivel, E. "Planteamiento del problema. Experiencias de evaluación curricular en México". En: **Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior**. Tesis de Maestría. México. Facultad de psicología, División de estudios de posgrado, UNAM, 1993. 297 p.
 - ♦ Ruiz Larraguivel, Estela y Valencia Méndez, Javier. "Aplicación de un modelo de evaluación curricular cualitativa: Un camino a seguir". En: **OMNIA**, año 6, no. 18, México, 1990.
 - ♦ Serrano Castañeda, Jose Antonio. "Elementos de análisis curricular". En: **Revista de la ENEP-Aragón**, mayo, vol. 3, México 1989.
 - ♦ Stenhouse, Lawrence. "La investigación del currículum y el arte del profesor". En: **Investigación en la Escuela. Revista de investigación e innovación escolar**. No. 15. Sevilla. Daída editoras, 1991. 131 p.
 - ♦ Universidad Nacional Autónoma de México. **Legislación Universitaria. Normas fundamentales**. México 1992. 305 p.
 - ♦ Zamora Díaz de León, Teresa. et. al. "Aspectos metodológicos utilizados por la Dirección General de Planeación, Evaluación y proyectos académicos para emitir la opinión técnica de los proyectos de creación o modificación de planes de estudio. En: **Evaluación curricular: Memoria del VI encuentro de unidades de planeación**. Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, núm. 4, diciembre UNAM, México, 1990. 443 p.
 - ♦ Zarzar Charur, C. (coordinador) **Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias**. México, SEP-Nueva Imagen, 1988. 313 p.
 - ♦ Zemelman H. "El papel de la teoría". En: **Los Horizontes de la razón**. Tomo 1, Barcelona, Anthoropos Editorial del hombre, Colegio de México. 1992. 255 p.
 - ♦ Zemelman, Hugo. **El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad**. México, Colegio de México, 1987. 229 p.
 - ♦ Zúñiga Rodríguez, Rosa Ma. "Un imaginario alineante: la formación de maestros". **La formación de maestros**. Cero en conducta No. 33-34 especial, año 8, México, mayo de 1993. 112 p.

ANEXO I

FUNDAMENTACION PARA LA CREACION DE LA
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR QUE PRE-
SENTA LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES "ARAGON" ANTE LA H. COMI-
SION DE TRABAJO ACADEMICO DEL CONSEJO
UNIVERSITARIO.

GRADO: MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

I. ASPECTOS GENERALES.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón tiene menos de cuatro años de haberse fundado. En este breve tiempo ha logrado conjuntar una planta docente que ha respondido a las necesidades del plantel, a pesar de que la gran mayoría de sus profesores son de reciente ingreso a la UNAM. Sin embargo, las necesidades de ENEP - Aragón son crecientes, de acuerdo a su mismo ritmo de desarrollo, y deben ser atendidas en forma adecuada. Por este motivo, pensamos que la Maestría en Enseñanza Superior representa grandes ventajas académicas para el plantel, puesto que, los profesores que la cursen estarán mejor preparados pedagógicamente, con la consecuente superación del nivel académico de los alumnos.

Desde la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, se trazaron los planes tendientes a convertirla, en unos pocos años, en una institución de reconocido prestigio académico. Por ello, ha sido motivo de constante preocupación elevar el nivel académico de su planta de profesores.

La juventud de nuestra planta de profesores, lejos de convertirse en obstáculo para el desarrollo cabal del plantel, se ha constituido en uno de sus pilares más fuertes. Han demostrado, con capacidad y talento, que las experiencias recibidas en sus primeros años de docencia son las más enriquecedoras, las más valiosas y las que más han reflejado ese espíritu de superación académica presente en todos ellos.

Al llegar a este punto, nos encontramos en una de las etapas más difíciles del recorrido: Consolidar lo logrado hasta la fecha. Vemos que las realizaciones materiales de ENEP-Aragón se encuentran prácticamente concluidas. Ahora, nos encontramos en la etapa del fortalecimiento académico de la institución, convencidos de que la adecuada capacitación de sus profesores y la formación de una actitud crítica sólo se logra con la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina.

La creación de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-Aragón es el resultado de ese intenso esfuerzo desplegado a lo largo de sus escasos años de vida. Para conformarla nos hemos valido de las ricas experiencias de otras escuelas y facultades hermanas. No podría ser de otra manera. Somos parte de la Universidad, hemos nacido en ella y respondemos a sus impulsos vitales.

Con la Maestría en Enseñanza Superior, esperamos responder a los intereses de una comunidad universitaria cada vez más grande y exigente. Estamos seguros que ENEP-Aragón, a pesar de su juventud, hará aportaciones muy importantes basadas en la experiencia surgida de estos inicios llenos de entusiasmo, que contribuirán a fortalecer la enseñanza y la superación académica de su comunidad.

Ahora bien, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón se basa para la instrumentación de esta Maestría en la ya existente en la Facultad de Filosofía y Letras desde el año de 1974, debido a que, por un lado, se busca como objetivo institucional la superación del personal docente de la UNAM y por el otro, porque responde a las necesidades actuales del profesorado universitario, consistentes fundamentalmente en una formación y capacitación en las áreas metodológica técnica, teórica y de investigación congruentes al objetivo de nuestra Universidad.

Según el estudio reciente realizado por las Maestras Justa Ezpeleta y Marfa E. Sánchez para CONACYT, existen en el país seis maestras en enseñanza superior.

Su creación, que parte desde el año 1974 reconoce un objetivo común: la necesidad de elevar los niveles académicos en la enseñanza superior así como la necesidad de profesionalizar al docente universitario.

La orientación dominante en todos ellos se inclina hacia la formación didáctica, enfocándose hacia la problemática específica de la enseñanza superior.

En menor grado figura la orientación hacia la investigación, siendo su temática central la tecnología educativa.

Nuestra propuesta se basa en tres áreas que consideramos fundamentales:

- 1 Metodológica técnica
- 2 Teórica y,
- 3 De investigación.

En este sentido creemos que nuestros objetivos y la orientación de los programas son congruentes con los de las maestras ya existentes y que contribuyen a cubrir el espectro de necesidades surgidas en los últimos cinco años en relación a la expansión educativa en el nivel superior.

Respecto a las posibilidades de trabajo de los docentes en ejercicio de la ENEP Aragón pensamos serán absorbidos por la propia dependencia. Los profesores de la UNAM podrán ser absorbidos por la ENEP Aragón o por la dependencia de donde provengan así como en las instituciones de educación superior que requieran profesionales de este nivel.

En relación a la demanda anual previsible, se realizó un sondeo entre los profesores de la Escuela el cual nos proporcionó los siguientes datos :

Se aplicó un sencillo cuestionario a 335 profesores de la Escuela, de los cuales 267 dijeron estar interesados en cursar la Maestría en Enseñanza Superior y 68 no estar interesados.

El motivo por el cual quieren estudiar la Maestría es en primer lugar, por realizar mejor sus actividades docentes; en segundo lugar, por superarse académicamente; en tercer lugar, por obtener un grado académico más y en cuarto lugar, por mejorar sus ingresos.

Del total de profesores que están interesados en la Maestría (267), 89 desean estudiar en el turno matutino y 178 en el turno vespertino.

Asimismo, 281 profesores piensan cursar la Maestría en 1981, 26 profesores en 1982, 6 profesores en 1983 y 4 profesores en 1984, lo que nos muestra que existe un gran interés por la misma, ya que este sondeo se llevó a cabo aproximadamente con el 50% de profesores que integra la planta docente de la Escuela por ser período de exámenes y, por otro lado, debemos tomar en cuenta que podrán ingresar profesores de la UNAM y de otras instituciones de enseñanza superior.

	SI	NO	1	2	3	4	5	MAT.	VESP.	81	82	83	84
ARQUITECTURA	47	12	5	3	25	38	3	17	30	40	5	2	
CENTRO DE LENGUAS EXTRAN- JERAS "ARAGON"	13	-	1	1	12	8	1	8	5	10	2		1
CPS Relaciones Internacionales Periodismo y Com.Colectiva Sociología	42	31	2	3	33	36		22	20	39	3		
DERECHO	114	8	21	12	73	87		27	87	104	6	1	3
DISEÑO	12	4	-	1	7	-10		5	7	8	3	1	
ECONOMIA	21	4	4	2	13	16		7	14	14	6	1	
INGENIERIA	18	9	5	2	11	13		3	15	16	1	1	
TOTAL	267	68	38	24	174	208	4	89	178	231	26	6	4

CLAVE :

1. Obtener un grado académico más.
2. Mejorar sus ingresos.
3. Superarse académicamente.
4. Realizar mejor sus actividades docentes.

II. PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS.

Los objetivos de la Maestría señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado son:

- Preparar personal docente de alto nivel.
- Dar formación en los métodos de investigación.
- Desarrollar en el profesional una alta capacidad innovativa, técnica y metodológica.

El objetivo general principal del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior es:

- Contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias.

Los objetivos intermedios del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior son :

- Formar profesores aptos para el estudio de los problemas de educación superior dentro de cada una de las profesiones universitarias.
- Capacitar a los profesores universitarios para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
- Promover en los profesores la permanente actualización de sus conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina y capacitarlos para que se conviertan en agentes de la transformación de la enseñanza superior mediante la formación de una actitud crítica.
- Preparar a los profesores para las actividades de divulgación de la didáctica especializada.

Los objetivos de las actividades académicas obligatorias (consideradas en conjunto) son:

- Capacitar a los profesores en la metodología didáctica actual así como en las técnicas pedagógicas que coadyuvan en el proceso enseñanza - aprendizaje.
- Proporcionar a los profesores los elementos indispensables para realizar investigaciones educativas que contribuyan a la transformación y mejoramiento de la enseñanza superior.
- Proporcionar a los profesores una formación pedagógica teórica que los ubique dentro del contexto educativo.

Los objetivos de las actividades académicas optativas (consideradas en conjunto) son:

- Reforzar los contenidos de las actividades académicas obligatorias.
- Proporcionar al profesor la posibilidad de elegir el área de estudio que satisfaga sus inclinaciones.

FUNDAMENTACION DE LA METODOLOGIA.

Considerando que los estudios de posgrado tienen como objetivo no sólo la adquisición de un acervo de conocimientos y aptitudes sino también el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de innovación, pensamos que el Seminario es la técnica didáctica más adecuada para la Maestría en Enseñanza Superior ya que tiene dos objetivos:

- **Formativo:** crear en el alumno las capacidades y habilidades necesarias para saber investigar e,
- **Informativo:** pretende lograr el estudio y la sistematización de diferentes tópicos, temas o problemas.

Además, el Seminario supone varias ventajas:

- El alumno adquiere rigor científico al acostumbrarse a fundamentar sus ideas y sus opiniones con argumentos sólidos y a no opinar sobre algo que desconoce.
- Fomenta la responsabilidad en el estudio y el trabajo, al comprender que el éxito del aprendizaje está en sus propias manos.
- Aumenta su madurez y capacidad de juicio en tanto que se le pretende hacer consciente de que no se puede emitir un juicio, tan sólo por haber leído una obra, sino que se requiere la recabación, asimilación, interpretación y crítica de diferentes elementos bien fundamentados sobre diversos criterios y autores y, por último,
- Promueve el pensamiento crítico y reflexivo ya que -

constantemente el trabajo de seminario requiere la expresión de opiniones y puntos de vista alrededor de algún tópicó, para ser oídos, discutidos y valorados por la crítica constructiva de los otros integrantes.

Esta técnica, asegura un eficaz aprendizaje ya que son los alumnos quienes toman sobre sí la responsabilidad de aprender y de investigar, así como compartir ideas y experiencias a través del estudio personal y en equipo, ya que implica para todo el grupo el estudio de determinados temas a través de la investigación, por un lado, y por otro, el estudio y la investigación personal de cada participante.

Debido a que cada uno de los alumnos tiene una formación diferente, los estudios de la maestría los referirá a su área de estudio.

La duración del Plan de Estudios y Programas es la siguiente:

- El Plan de Estudios tiene una duración de tres semestres.
- El tiempo estimado para la realización de la tesis es de doce meses.

PLAN DE ESTUDIOS

1er. SEMESTRE	* HORAS SEMANALES	CREDITOS
Seminario de Teoría Pedagógica	3	6
Seminario de Sistematización de la Enseñanza	3	6
Seminario de Sociología de la Educación	3	6
Optativa	3	6
2o. SEMESTRE		
Seminario de Diseño de Planes y Programas de Estudio	3	6
Seminario de Investigación Pedagógica I (Investigación y Tesis)	3	6
Seminario de Filosofía de la Educación	3	6
3er. SEMESTRE		
Seminario de Didáctica de la Enseñanza Superior (Investigación y Tesis)	3	6
Seminario de Investigación Pedagógica II (Investigación y Tesis)	3	6
Optativa	3	6
	Total de créditos por seminarios	60
	Total de créditos por tesis	15
	Total de créditos de la Maestría	75
OPTATIVAS:		
Seminario de Tecnología de la Enseñanza	3	6
Seminario de Problemas Universitarios	3	6
Seminario de Evaluación de Programas Educativos	3	6
Seminario de Psicopedagogía	3	6
Seminario de Historia de la Educación Superior	3	6

* El trabajo implica tanto aspectos teóricos como prácticos, como está indicado en los programas de estudio.

A partir del segundo semestre, el alumno podrá comenzar a elaborar su tesis, lo que implica tiempo adicional de trabajo.

Se estima que el tiempo de dedicación del alumno en lo que se refiere a su asistencia a los seminarios y al trabajo adicional que requiere es de 20 horas semanales mínimo.

NOTA: La no acreditación de alguna de las actividades académicas no será impedimento para inscribirse al siguiente semestre.

En caso de que sean dos o más las actividades académicas no acreditadas, quedará a juicio del jefe de la División la inscripción al siguiente semestre con respecto a las asignaturas que deberá cursar que no deberán ser más de 5 de acuerdo con lo indicado en la página 54.

El contenido de los cursos se referirá siempre a la enseñanza superior.

Los trabajos de los seminarios de investigación y tesis, habrán de referirse exclusivamente a los problemas pedagógicos del área de especialidad del alumno.

Dado que el Seminario de Tecnología de la Enseñanza refuerza al de - Sistematización de la Enseñanza, los alumnos deberán utilizar el Taller de Televisión y el Taller de Fotografía para realizar el trabajo práctico señalado en los programas de estudio.

Asimismo, para los Seminarios de Investigación y Tesis, los alumnos podrán con base en el tema de investigación que elijan, hacer uso de los talleres.

Se incluye en los programas de estudio únicamente la bibliografía mínima en español, en virtud de que contamos en nuestra Escuela con revistas especializadas en educación en diferentes idiomas, por lo que los profesores que imparten la Maestría tendrán como acuerdo común, el remitir a los alumnos a dichas fuentes.

Los créditos de Plan de Estudios sin considerar aquellos de la licenciatura son:

Total de créditos por actividades académicas obligatorias:

48 créditos

Total de créditos por actividades académicas optativas:

12 créditos

Total de créditos por tesis del Plan de Estudios:

15 créditos

Total de créditos de la Maestría:

75 créditos

...ll.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE TEORIA PEDAGOGICA.

CREDITOS: 6

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS :

- Comprender la importancia del estudio y delimitación del fenómeno educativo.
- Explicar las características esenciales de la educación y la relación dialéctica que se establece entre ésta y el contexto social.
- Derivar un concepto de educación a partir del análisis de los diferentes temas de la primera unidad.
- Analizar ocho de los principales problemas a los que se enfrenta la educación en la época actual.
- Diferenciar los diversos marcos teóricos a partir de los cuales se plantea el análisis de la problemática educativa y las implicaciones que de ellos se derivan.

CONTENIDO :

- I. La educación. Consideraciones básicas para su estudio y delimitación.
 1. Los clásicos y la educación.
 - 1.1. Análisis de diferentes conceptos y definiciones.
 2. Principales características del fenómeno educativo.
 3. Educación y contexto social.
 - 3.1. Educación y sociedad.
 - 3.2. Educación y cultura.
 4. El papel de la educación en el presente.
 - 4.1. La socialización.
 - 4.2. La transmisión. Educación e ideología.
 - 4.3. La formación. Educación y trabajo.
 5. A manera de conclusión:
Hacia la formulación de un concepto de educación.

- II. La problemática educativa en la época actual.
6. Introducción:
Apuntes para la caracterización de los países de América Latina. Dependencia VS Desarrollismo.
 7. Análisis y discusión de algunos problemas esenciales.
 - 7.1. Necesidades y demanda de educación.
 - 7.2. Explosión demográfica.
 - 7.3. Desequilibrios en el sistema y oportunidades educativas.
 - 7.4. Escasez de recursos y medios para la educación.
 - 7.5. Anacronismo en sistemas y métodos.
 - 7.6. La parcialización del conocimiento, su expansión y el efecto que causa en los planes de estudio.
 - 7.7. Democratización y discriminación educativa.
 - 7.8. La escolarización y el desempleo.

Conclusiones.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- BRAMELD, THEODORE. Bases culturales de la educación. Buenos Aires, EUDEBA, 1971. 384 p.
- BROCCOLI, ANGELO. Ideología y educación. México, Nueva Imagen, 1977. 263 p.
- BELTH, MARC. La educación como disciplina científica. Buenos Aires, El Atenco, 1971.
- CARMONA, FERNANDO y otros. Reforma educativa y apertura democrática. México, Nuestro Tiempo, 1972. 378 p.
- CARNOY, MARTIN. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo XXI, 1978. 349 p.

- COOMBS, PHILIP. La crisis mundial de la educación. Barcelona, Península, 1971.
- DEWEY, JOHN. La ciencia de la educación. Buenos Aires, Losada, 1964. 109 p.
- FAURE, EDGAR y otros. Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid, Alianza Editorial, 1974.
- HUBERT, RENE: Tratado de pedagogía general. Buenos Aires, El Ateneo 1954.
- LABARCA, G. y otros. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1977. 339 p.
- LARROYO, FRANCISCO. La ciencia de la educación. México, Porrúa, 1973. 608 p.
- LATAPI, PABLO. Mitos y verdades de la educación mexicana. 1971-1972. (Una opinión independiente). México, C.E.E., 1973. 267 p.
- LOBROT, MICHEL. Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión. Buenos Aires, Humanista, 1966. 354 p.
- LUZURIAGA, LORENZO. Pedagogía. Buenos Aires, Losada, 1975.
- MEDINA, ECHEVERRÍA, J. Filosofía, educación y desarrollo. México, Siglo XX, 1975. 323 p.
- UNESCO. Evolución reciente de la educación en América Latina. Progresos escollos y soluciones. México, SEP, 1974. 7 v.
- UNESO. El devenir de la educación. México, SEP, 1974. 3 v.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MÁESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

CREDITOS: 6

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El estudiante :

- Ubicará el papel de la didáctica dentro del fenómeno educativo.

- Analizará los factores que intervienen en la sistematización de la enseñanza.

- Identificará los métodos más importantes en la Pedagogía.

- Distinguirá los elementos que forman parte de la planeación didáctica.

- Señalará los aspectos generales para diseñar planes y programas de estudio.

CONTENIDO:

- I. Ubicación de la Didáctica.
 1. Pedagogía.
 2. Didáctica.
 3. Propósitos de la Didáctica.
 4. Didáctica general y Didáctica especial.
- II. La necesaria sistematización de la enseñanza.
 1. El problema del método en la Didáctica.
 2. El método: concepto.
 3. El método didáctico: tratamiento instrumentalista y tratamiento formal.
 4. Alternativas.
- III: Construcción de la estructura metodológica.
 1. Pasos para la apropiación del objeto de estudio por parte del maestro y del alumno.
- IV. Metodologías de la enseñanza.
 1. Consideración de los fundamentos teóricos.
 2. Contenido educativo y método de enseñanza.
 3. El problema de las técnicas, recursos y procedimientos
- V. Los métodos en Pedagogía.
 1. La escuela nueva.
 2. Los métodos individuales.
 3. Los métodos grupales.

VI. Planeación de la enseñanza.

1. Conceptos.
2. Lineamientos generales de la planeación didáctica.
3. Diferencia entre plan y programa de estudio.
4. Aspectos generales para diseñar planes y programas de estudio.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- BEARD, RUTH. Pedagogía y didáctica de la enseñanza superior. Barcelona, oikos-tau, 1974.
- BRUNER, JEROME. El proceso de la educación. México, UTEHA, 1968.
- COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. Sistematización de la enseñanza. México, UNAM, 1972.
- COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. Diseño de planes de estudio. Lecturas básicas. México, UNAM, 1975.
- DANILOV, M. El proceso de enseñanza en la escuela. México, Grijalbo, 1969.
- KAUFMAN, ROGER A. Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas. México, Trillas, 1973.
- KEMP, JERROLD. Planeamiento didáctico. Plan de desarrollo para unidades y cursos. México, Diana, 1972.
- PIAGET, JEAN. Psicología y pedagogía. México, Ariel, 1973.
- SAYLOR, G. y ALEXANDER, W. Planteamiento del currículo en la escuela moderna. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- TABA, HILDA. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires, Troquel, 1974.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"

MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.

CREDITOS: 6

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Analizar la relación entre los procesos sociales y los procesos educativos.
2. Analizar la relación entre la estructura social latinoamericana y los sistemas educativos actuales.
3. Analizar la relación entre la estructura social mexicana y el sistema educativo nacional.
4. Analizar la relación entre el sistema escolar latinoamericano y la estructura económica.
5. Analizar la función ideológica del sistema educativo y del sistema escolar latinoamericano.
6. Comparar y clasificar los sistemas educativos latinoamericanos, entre sí, y respecto de los sistemas educativos de países desarrollados.
7. Analizar los problemas educativos actuales y las diferentes soluciones propuestas.
8. Analizar los problemas teóricos de la Sociología de la Educación.

CONTENIDO:

1. Caracterización de la problemática .
 - 1.1. Relación entre procesos sociales y procesos educativos.
 - 1.2. Sistema educativo y sistema escolar en el capitalismo.
2. Problemas sociopedagógicos de América Latina.
 - 2.1. Caracterización de la estructura económico-social latinoamericana.
 - 2.2. Caracterización de la relación entre sociedad y sistema educativo en América Latina.
 - 2.3. Problemas sociopedagógicos de México.

3. Problemas educativos actuales y soluciones.

3.1. La crisis de la educación.

El seminario se desarrollará en base a la discusión de las unidades presentadas, orientándose los aspectos específicos del temario de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos. La bibliografía enumerada tiene el objetivo de orientar hacia el tema central.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- AZEVEDO, FERNANDO. Sociología de la educación. México, FCE, 1973.
- BAMBIRRA, VANIA. El capitalismo dependiente latinoamericano. México, Siglo XXI, 1977.
- BRAMELD, THEODORE. La educación como poder. México, Trillas, - - 1967.
- BROCCOLI, ANGELO. Ideología y educación. México, Nueva Imagen, - 1977.
- CARDOSO Y FALETTO, Dependencia y desarrollo en América Latina, - México, Siglo XXI, 1974.
- CARMONA, F. et. al. Reforma educativa y apertura democrática. Méxi co, Nuestro Tiempo, 1972.
- CARNOY, MARTIN. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo XXI, 1977.
- COOMBS, P. La crisis de la educación. Barcelona, Península, 1971.
- DEWEY, JOHN. Democracia y educación. Buenos Aires, Losada, 1971.
- DEWEY, JOHN. Ideología y educación. Buenos Aires, Losada, 1970.
- FAURE, EDGAR. Aprender a ser. México, Alianza Editorial, 1974.
- LATAPI, PABLO. La educación en México. México, Centro de Investi gaciones y Acción Social de México, 1974.

3. Problemas educativos actuales y soluciones.

3.1. La crisis de la educación.

El seminario se desarrollará en base a la discusión de las unidades presentadas, orientándose los aspectos específicos del temario de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos. La bibliografía enumerada tiene el objetivo de orientar hacia el tema central.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- AZEVEDO, FERNANDO. Sociología de la educación. México, FCE, 1973.
- BAMBIRRA, VANIA. El capitalismo dependiente latinoamericano. México, Siglo XXI, 1977.
- BRAMELD, THEODORE. La educación como poder. México, Trillas, - 1967.
- BROCCOLI, ANGELO. Ideología y educación. México, Nueva Imagen, - 1977.
- CARDOSO Y FALETTO. Dependencia y desarrollo en América Latina, - México, Siglo XXI, 1974.
- CARMONA, F. et. al. Reforma educativa y apertura democrática. México, Nuestro Tiempo, 1972.
- CARNOY, MARTIN. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo XXI, 1977.
- COOMBS, P. La crisis de la educación. Barcelona, Península, 1971.
- DEWEY, JOHN. Democracia y educación. Buenos Aires, Losada, 1971.
- DEWEY, JOHN. Ideología y educación. Buenos Aires, Losada, 1970.
- FAURE, EDGAR. Aprender a ser. México, Alianza Editorial, 1974.
- LATAPI, PABLO. La educación en México. México, Centro de Investigaciones y Acción Social de México, 1974.

- LATAPI, PABLO. Mitos y verdades de la educación en México. México, Centro de Estudios Educativos, 1973.
- MANN, H. La crisis de la educación. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- MEDINA, ECHAVARRIA J. Filosofía, educación y desarrollo. México, Siglo XXI, 1975.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. Evaluación del desarrollo educativo del mexicano. (1958-1970). Centro de Estudios Educativos (Revista) vol. III, No. 5, julio-septiembre, 1973.
- QUINTANA, J. Sociología de la educación. Barcelona, Hispano-Europea, 1977.
- STAVENHAGEN, RODOLFO. Sociología y subdesarrollo. México, Nuestro Tiempo, 1977.
- SUCHODOLSKI, BOGDAN. Teoría marxista de la educación. Grijalbo, 1975.
- VASCONI, T. et. al. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1978.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS
DE ESTUDIO.

CREDITOS : 6

HORAS SEMANALES : 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS :

- Que el estudiante conozca algunos de los diseños que existen para elaborar planes y programas de estudio.
- Que el estudiante realice un cuadro comparativo de los diferentes diseños presentados.
- Que el estudiante elabore un programa de estudios, con base en las características señaladas en el curso. (Trabajo práctico).

CONTENIDO :

- 1) Conceptos generales.
 - 1.1. Plan de estudios.
 - 1.1.1. Características
 - 1.1.2. Tipos
 - 1.1.3. Variables intervinientes.
 - 1.2. Programa de estudio.
 - 1.2.1. Características.
 - 1.2.2. Tipos.
 - 1.2.3. Variables intervinientes.
- 2) Algunos diseños para elaborar planes de estudios.
 - 2.1. Diseño de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.
 - 2.1.1. Planteamiento general.
 - 2.1.2. Características y variables.
 - 2.1.3. Procedimiento.
 - 2.2. Diseño de Robert Koopman.
 - 2.2.1. Planteamiento general.
 - 2.2.2. Características y variables.
 - 2.2.3. Procedimiento.

- 2.3. Diseño de John Michaelis y otros.
 - 2.3.1. Planteamiento general.
 - 2.3.2. Características y variables.
 - 2.3.3. Procedimiento.
- 2.4. Diseño de Ragan.
 - 2.4.1. Planteamiento general.
 - 2.4.2. Características y variables.
 - 2.4.3. Procedimiento.
- 2.5. Diseño de Saylor y Alexander.
 - 2.5.1. Planteamiento general.
 - 2.5.2. Características y variables.
 - 2.5.3. Procedimiento.
- 2.6. Diseño de Sperb.
 - 2.6.1. Planteamiento general.
 - 2.6.2. Características y variables.
 - 2.6.3. Procedimiento.
- 2.7. Diseño de Hilda Taba.
 - 2.7.1. Planteamiento general.
 - 2.7.2. Características y variables.
 - 2.7.3. Procedimiento.
- 2.8. Diseño de Ralph Tyler.
 - 2.8.1. Planteamiento general.
 - 2.8.2. Características y variables.
 - 2.8.3. Procedimiento.

3) Programas de estudios.

- 3.1. Organización.
- 3.2. Factores esenciales que lo integran.
- 3.3. Presentación gráfica.

El número de horas destinado a cada tema, estará en función del número y ritmo de los alumnos.

Técnicas de enseñanza a utilizar :

- Exposición por parte del maestro.
- Exposición por parte de los alumnos.
- Discusión sobre las lecturas.
- Investigación de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. Diseño de planes de estudio. Lecturas básicas. México, UNAM, - 1975. 5 v.
- KOOPMAN, ROBERT. Desarrollo del currículum; tr. Martha Zavala. 2 ed. Buenos Aires, Troquel, 1968. (Biblioteca de la Nueva Educación).
- MICHAELIS, JOHN y otros. Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental; tr. Emilio M. Sierra. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- SAYLOR, GALEN y WILLIAM M. ALEXANDER. Planeamiento del currículo en la escuela moderna; tr. Pedro José Arenas. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- RAGAN, WILLIAM B. El "Curriculum" en la escuela primaria; tr. P. Judith Rubinstein; 2 ed. Buenos Aires, Ateneo, 1972. (Biblioteca de Nuevas Orientaciones de la Educación).
- SPERB, DALILLA C. El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje; tr. Iris Ucha. Buenos Aires, Kapelusz, 1973. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- TABA, HILDA. Elaboración del currículum; tr. Rosa Albert. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- TYLER, RALPH W. Principios básicos del currículo; tr. Enrique Molina. Buenos Aires, Troquel, 1973.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"

MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA : SEMINARIO DE INVESTIGACION PEDAGOGICA I y II
(Investigación y Tesis).

CREDITOS : 12

HORAS SEMANALES : 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS :

- Orientar a los estudiantes en el campo de la Investigación pedagógica, con vistas al conocimiento de la problemática que ésta última implica y a la selección de sus temas de tesis,
- Orientar a los estudiantes en la elección de su tema de tesis y el desarrollo del proyecto de trabajo para su concreción.
- Proporcionar elementos epistemológicos y metodológicos básicos necesarios para realizar los dos objetivos anteriores.

El seminario se desarrollará en tres etapas:

- a). - Discusión teórico-metodológica en base a lecturas básicas : - método grupal.
- b). - Desarrollo de los proyectos en forma individual (trabajo práctico): sistema de asesorías individuales.
- c). - Exposición y discusión conjunta de cada proyecto: reuniones grupales.

CONTENIDO :

PRIMER SEMESTRE :

1. - Problemas de la investigación pedagógica en América Latina. - La selección de los temas de investigación; motivaciones personales, socio-económicas, ideológicas. La relevancia socio-política y económica de los temas; su relevancia pedagógica. La investigación teórica y la investigación aplicada; alcances, limitaciones, necesidad. Tendencias dominantes en la investigación pedagógica latinoamericana.
2. - La disputa metodológica. Positivismo, neopositivismo y marxismo. La disputa en el interior del marxismo.

SEGUNDO SEMESTRE :

1. - Planteamiento del problema. El objeto y su contexto. Presupuestos teóricos, hipótesis, variables.
2. - Métodos de investigación bibliográfica y documental. Análisis de contenido

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- ADORNO, HABERMAS, POPPER et. al. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Grijalbo. México. 1973.
- ANTOLOGIA. Problemas metodológicos de la sociopedagogía. Material de lectura. Publicación interna. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 1980.
- BAGU, SERGIO. Tiempo, realidad social y conocimiento. Siglo XXI. Bs. As. 1979.
- BAMBIRRA, VANIA. El capitalismo dependiente en América Latina. Siglo XXI. México. 1978.
- BUNGE, MARIO. La investigación científica. Ariel. Barcelona. 1976.
- CERRONI, UMBERTO. Metodología y ciencia social. Martínez Roca. México. 1971.
- KOSIK, KAREL. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. México. 1976.
- LUKAKS, GEORGE. El asalto a la razón. F.C.E. México. 1959.
- MARX, KARL. Contribución a la crítica de la economía política. Progreso. México. 1977.
- MARX, KARL. Manuscritos económico-filosóficos de 1844. Grijalbo. México. 1968.
- MEDINA ECHAVARRIA, JOSE. Filosofía, educación y desarrollo. Siglo XXI. México. 1975.
- ZEA, LEOPOLDO. El positivismo en México. F.C.E. México. 1968.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

MATERIA: SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION

CREDITOS : 6

HORAS SEMANALES : 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS :

- Que el alumno conozca y practique el método filosófico de análisis.
- Que el alumno se plantee filosóficamente los problemas de la educación superior en México.
- Que el alumno elabore un pensamiento filosófico de la educación superior en México, en contraste con el de los autores que elija.

Para alcanzar los objetivos señalados se propone la lectura y discusión de los textos que a continuación se señalan, para ser expuestos por cada uno de los alumnos y discutidos en las sesiones del seminario.

CONTENIDO:

1. El método filosófico de análisis.
2. Problemas de la educación superior en México.
3. Pensamiento filosófico sobre la educación superior en México.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

Lectura del "Menón", en Platón, Diálogos Ed. Porrúa, México. 1975.

Material del Seminario de problemas universitarios, correspondiente a esta Maestría (bibliografía básica, apuntes y conclusiones de éste).

FRANKENA, W. K. Tres filosofías de la educación. UTEHA. 1968.

LARROYO, FRANCISCO. Sistema de la filosofía de la educación. Porrúa, México, 1977.

VILLALPANDO, JOSE MANUEL. Filosofía de la educación. Porrúa, México 1978.

WHITEHEAD, ALFRED. Los fines de la educación y otros ensayos. Paidós. 1957.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

MATERIA : SEMINARIO DE DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA SUPE -
RIOR (INVESTIGACION Y TESIS)

CREDITOS : 6

HORAS SEMANALES : 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS :

- El estudiante de la Maestría en Enseñanza Superior integrará la materia que imparte y las que se vinculen a ella en una área específica, de acuerdo a su especialidad.
- Elaborará los programas que conformen dicha área. (trabajo práctico)
- Diseñará una didáctica especial para la misma. (trabajo práctico)

CONTENIDO:

Lo que se pretende en este seminario es que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en los seminarios de Sistematización de la Enseñanza y Diseño de Planes y Programas de Estudio por lo que se señala como contenido mínimo los siguientes puntos :

1. Selección de objetivos.
2. Selección de métodos y técnicas de enseñanza.
3. Selección del proceso de evaluación.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- ALLEN, DWIGHT, y KEVIN RYAN. Microenseñanza: una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes. Ed. El Ateneo. 1976.
- BLOOM, B. Taxonomía de los objetivos educacionales, Ed. El Ateneo. 1971.
- DILLMAN, CAROLINE M. y HAROLD RAHMLow. Cómo redactar objetivos de instrucción. Trillas. 1973.
- GRONLUND, NORMAN. Medición y evaluación en la enseñanza. Colección Pedagógica, Grijalbo. 1973.
- HILGARD, E. Teorías del aprendizaje. Trillas. 1973.
- KARMEl, LOUIS J. Medición y evaluación escolar. Trillas. 1974.
- KEMP, JERROLD. Planteamiento didáctico, Ed. Diana. 1972.
- KLAUS, DAVID. Técnicas de individualización e innovación en la enseñanza, Ed. Trillas. 1972.

STOCKER, KARL., Principios de didáctica moderna. Ed. Kapelusz.
1964.

STONES, B. Aprendizaje y enseñanza. (Texto programado) Ed.
Limusa, 1972.

UNAM. COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. Siste-
matización de la enseñanza. UNAM. 1975.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE TECNOLOGIA DE LA ENSEÑANZA.

CREDITOS: 6

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El estudiante de la Maestría en Enseñanza Superior :

- Ubicará a la tecnología de la enseñanza como un medio que ayuda a optimar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Describirá el uso de los medios de comunicación en la enseñanza.
- Identificará los criterios para seleccionar medios de enseñanza.
- Realizará con la técnica de microenseñanza una unidad como mínimo del programa que elabore en el Seminario de Sistematización de la Enseñanza (trabajo práctico).

CONTENIDO:

1. La tecnología de la enseñanza. Concepto. Función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Los medios de comunicación en la enseñanza. Bases conceptuales sobre la comunicación humana. Componentes de un medio. Clasificación de los medios. Manejo didáctico de los mismos.
3. Algunos criterios útiles para la selección de los medios: tipo de mensaje y cantidad de información, posibilidades específicas de cada medio; relación entre medios y tipos de aprendizaje, costo y condiciones de utilización, etc.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- ALLEN, DWIGHT y KEVIN RYAN. Microenseñanza: una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes. Bs. As., El Ateneo, 1976.
- ARMO. Elaboración de materiales didácticos. México, Servicio Nacional Armo, 1977.
- BERLO, DAVID K. El proceso de comunicación. Bs. As., El Ateneo, 1969.
- CASTAÑEDA YAÑEZ, MARGARITA. Los medios de comunicación y la tecnología educativa. México, Trillas, 1979.

- FERRER, JOHN L. Trabajos manuales. Estudios y enseñanza. Buenos Aires, Troquel, 1964.
- GUIMARIN, SPENCER. Técnicas para elaborar material gráfico en la escuela. Mexico, Pax-México, 1971.
- HEINICH, ROBERT. Tecnología y administración de la enseñanza. México, Trillas, 1975.
- HANEX, JOHN B. y E.J. ULLMER. El maestro y los medios audiovisuales. México. Pax-México, 1970.
- KEMP, JERROLD E. Planificación y producción de materiales audiovisuales. ILCE, 1973.
- LEWIS, FORD. Tecnología y civilización. Madrid, Alianza, 1971.
- NELSON LESLIE, WELDEMAR. Auxiliares de la enseñanza. México, Pax-México, 1966.
- PERLBERG, ARYE. Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. ANUIES "Revista de la educación superior" No. 2, Vol. q abril-junio, México, 1972.
- RABINEWES, ISIDORO. Manual de tecnología educacional para la enseñanza moderna, los medios auxiliares. Argentina, Paidós, 1971.
- SCHRAMM, WILBUR. La ciencia de la comunicación humana. México, Roble, 1972.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA : SEMINARIO DE PROBLEMAS UNIVERSITARIOS

CREDITOS : 6

HORAS SEMANALES : 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS :

- Introducir a los alumnos en la problemática de la educación superior en México. Dentro de la misma se dará especial preferencia al estudio y análisis de la U.N.A.M., con el fin de identificar sus problemas principales y proceder a informarlos y documentarlos para lograr su determinación de manera concreta y específica. Se propone facilitar el planteamiento de términos e implicaciones, así como la eventual solución de los mismos.
- Contribuir, desde el punto de vista docente, a la formación escolar de los alumnos de la Maestría en Enseñanza Superior, mediante la instrucción y la guía crítica en el aprendizaje de los datos y los métodos pertinentes para obtener la información significativa sobre la educación universitaria.
- Proveer a los docentes que cursen el seminario, de los medios para una comprensión más amplia y global de la institución en la que desempeñan su labor; tendiendo de esta manera al perfeccionamiento y adecuación de la misma.

CONTENIDO :

A) Ubicación general :

Los orígenes de la enseñanza universitaria - sus problemas generales en la actualidad.

B) Ubicación contextual :

El desarrollo económico y social de México y el estado actual de la educación en el país.

Relación actual entre estado-gobierno y universidad - la autonomía universitaria.

C) Ubicación histórica :

Génesis de la universidad mexicana. Su historia a partir de la universidad colonial.

- D) Legislación Universitaria :
Ley Orgánica y Estatuto General.
- E) Características socioculturales de la población universitaria.
- El estudiantado - su origen sociocultural - cantidad - principales problemas.
 - El cuerpo docente - sus características - orígenes - principales problemas.
- F) Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales:
- Su creación - objetivos de las mismas.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

- BARBOSA HELDT, ANTONIO. Cien años de la educación en México. Pax - México. 1972.
- BOURDIEU Y PASSERON. Los estudiantes y la cultura. Labor. 1967.
- CARMONA, FERNANDO et. al. Reforma educativa y apertura democrática. Nuestro Tiempo. 1972.
- CARRION, JORGE. Los estudiantes, la educación y la política. Nuestro Tiempo. 1971.
- EDICIONES ANDRADE. Legislación de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1977.
- GONZALEZ AVELAR, MIGUEL. Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior. UNAM. 1969.
- LARROYO, FRANCISCO. Historia de la educación en México. Porrúa. 1976.
- LATAPI, PABLO. Diagnóstico educativo nacional. Centro de Estudios Educativos. 1964.
- LATAPI, PABLO. Mitos y verdades de la educación mexicana. Centro de Estudios Educativos, 1973.

MORRIS H., WILLIAM. La enseñanza universitaria. Reforma de sus métodos. Pax - México. 1971.

TOFFLER, ALVIN. El shock del futuro. Diana. 1974.

URQUIDI, V.L. y A. LAJOUS. Educación superior. Ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México. 1967.

VARIOS AUTORES. La planeación universitaria en México. Ensayos. UNAM. 1970.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE EVALUACION DE PROGRAMAS
EDUCATIVOS

CREDITOS: 6

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El estudiante de la maestría en Enseñanza Superior:

- Señalará en qué consiste la evaluación de programas educativos
- Determinará la función que cumple en la enseñanza universitaria el proceso de evaluación.
- Distinguirá las ventajas y limitaciones de los métodos de evaluación propuestos por Alexander Astin y R. Panos.
- Elegirá el modelo de evaluación que se adecúe a las necesidades de los programas que implementará en el Seminario de Didáctica de la Enseñanza Superior.

CONTENIDO:

- 1) La evaluación de programas educativos: Concepto. Los componentes de un programa educativo. El papel de la evaluación.
- 2) Pasos de la evaluación: medición, comparación con una norma, juicio de valor; aplicación.
- 3) Tipos de evaluación: Diagnóstica, formativa y sumativa.
- 4) Instrumentos de evaluación: selección y diseño.
- 5) El diseño de estudios evaluativos: importancia en la enseñanza superior. Los cinco métodos propuestos por Alexander W. ---

Astin y Robert J. Panos: Ventajas y limitaciones.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- ASTIN, ALEXANDER W. y ROBERT J. PANOS. La evaluación de Programas educativos. Documento de trabajo para el Seminario de Pedagogía -- Experimental (Versión preliminar). 1972.
- GRONLUND, NORMAN. Medición y evaluación de la enseñanza. Grijalbo. 1973.
- KARMEL, LOUIS J. Medición y evaluación escolar. Trillas. 1974.
- KERLINGER, F. N. Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología. Interamericana. 1975.
- THORNDIKE, ROBERT y E. HAGEN. Tests y técnicas de medición en psicología y educación. Trillas. 1970.
- UNAM. COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. Sistematización de la enseñanza. UNAM. 1975.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MATERIA: SEMINARIO DE PSICOPEDAGOGIA.

CREDITOS: 6

HORAS SEMANALES: 3

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- El estudiante distinguirá los aspectos generales de la psicopedagogía.
- Señalará los principios y condiciones generales del aprendizaje.
- Interrelacionará algunas de las teorías que existen sobre la motivación.
- Analizará el desarrollo y variabilidad del proceso cognoscitivo según Piaget y Bruner.
- Explicará las determinantes que influyen en las habilidades intelectuales.
- Ubicará la importancia de la retención, la transferencia y el olvido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Señalará la importancia del aprendizaje por descubrimiento en la enseñanza.

CONTENIDO:

- I. Aspectos generales de la psicopedagogía.
 1. El por qué de la psicopedagogía.
 2. El papel de la psicopedagogía.
 3. Teorías que existen en psicología y su relación con el aprendizaje: asociacionista, cognoscitivista y el psicoanálisis.
- II. Principios y condiciones del aprendizaje.
 1. El condicionamiento clásico y operante.
 2. Aprendizaje por observación.
 3. Modelo de aprendizaje acumulativo.
 4. Modelo de aprendizaje y desarrollo conceptual.

- III. La motivación.
1. Teorías sobre la motivación: asociacionista, cognoscitivista, humanística de la motivación.
 2. Principios de la motivación y comportamiento del profesor.
- IV. Desarrollo y variabilidad del proceso cognoscitivo según: Jean Piaget y Jerome S. Bruner.
1. Etapas de Piaget en el desarrollo cognoscitivo.
 2. Bruner y el desarrollo cognoscitivo.
 3. Características variables del estudiante.
- V. Capacidad intelectual.
1. La naturaleza de la inteligencia.
 2. Habilidades cognoscitivas y su organización.
 3. Los tests de aptitud, rendimiento o inteligencia.
 4. Determinantes de las habilidades intelectuales.
- VI. Retención y transferencia.
1. Retención y olvido.
 2. Transferencia.
 3. Principios y comportamientos del profesor relacionados con la retención y la transferencia.
- VII. El aprendizaje por descubrimiento.
1. Antecedentes históricos.
 2. Fundamentos psicológicos y educativos del método de descubrimiento.
 3. Limitaciones psicológicas y educativas del aprendizaje por descubrimiento.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- AUSUBEL, DAVID P. Psicología educativa. México, Trillas, 1976.
- APPLEY M. H. y C.N. COFER. Psicología de la motivación. Teoría e investigación. México, Trillas, 1970.
- BIGGE, M.L. y M.P. HUNT. Bases psicológicas de la educación. - México, Trillas, 1970.
- COELI, J. y REIDEL L. Teorías de la personalidad. México, Trillas, 1972.
- FERSTER, L. B. y MARY C. PERROT. Principios de la conducta. México, Trillas, 1974.
- GARRET, HENRY. Las grandes realizaciones de la psicología experimental. México, F.C.E. 1979.
- HILGARD, E. R. y G. H. BOMER. Teorías de aprendizaje. México, Trillas, 1973.
- KLAUSMAIER, HERBERT J. y WILLIAM J. GOODWIN. Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. México, Harla, 1975.
- WOLMAN, BENJAMIN R. Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. Barcelona, Martínez Roca, 1968.

OBJETIVO ESPECIFICO:

La información obtenida en este curso mediante el análisis histórico, permitirá al estudiante interpretar la génesis y el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior, de acuerdo a las circunstancias históricas que las originaron y sustentaron, y obtener un marco pedagógico-social y crítico de referencia.

CONTENIDO:

1. Escuelas griegas.
2. Escuelas y bibliotecas helenísticas.
3. Escuelas árabes.
4. Escuelas catedráticas.
5. Escuelas palatinas.
6. Surgimiento de las universidades.
7. Tipos de universidades.
8. Las academias del Renacimiento.
9. La Reforma en las universidades.
10. Las instituciones de enseñanza superior de la Ilustración.
11. Crisis de las universidades (SS. XVIII - XIX).
12. La Universidad Católica de Newman.
13. La Universidad Alemana de Humboldt.
14. La Universidad Americana del Siglo XIX y XX.
15. Los institutos tecnológicos.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALVERGI. Historia de la pedagogía. México, F.C.E. 1974. 709 p. (Sección Obras de Filosofía).
- BASAVE, AGUSTIN. Ser y quehacer de la Universidad. Monterrey, N. L. UANL, Centro de Estudios Humanísticos, 1971. 496 p.
- BECERRA LOPEZ, JOSE LUIS. La organización de los estudios en la Nueva España. México, Cultura, 1963. 379 p.
- CARBIR, HERVE. "Misión de la universidad en la sociedad del futuro" - Universidades, UDUAL, n. 60, abril-junio 1975:144-153.
- DAWSON, CHRISTOPHER. La universidad en crisis. México, Novaro, - 1974 488 p.
- GALINO, MARIA DE LOS ANGELES. Historia general de la educación. Madrid, Herder, 1960. 596 p. (Biblioteca Hispánica de Filosofía).
- GARCIA ROBLES, ALFONSO. La Sorbona ayer y hoy. México, UNAM, 1943. 167 p.
- GONZALEZ CASANOVA, HENRIQUE. "La Universidad: presente y futuro". Deslinde, n. 15, 1972. 32 p.
- GROMPONE, ANTONIO M. Universidad oficial y universidad viva. México, UNAM 1953. 308 p. (Cuadernos de Sociología).
- HUTCHINS, ROBERTO M. La Universidad de utopía. Buenos Aires, Eudeba, 1961. 57 p.
- KING, RICHARD y otros. Nueve universidades mexicanas; análisis de crecimiento y desarrollo. México, ANUIES, 1972.
- LABARCA, G. T. VASCONI, S. FINKEL y I. RECCA. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1977. 341 p.
- LARROYO, FRANCISCO. Historia general de la pedagogía. México, Porrúa, 1973. 291 p.
- MONDOLFO, RODOLFO. Universidad: pasado y presente. Buenos Aires, Eudeba, 1966. 75 p.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- ABBAGNANO, NICOLA y A. VISALVERGI. Historia de la pedagogía. México, F.C.E. 1974. 709 p. (Sección Obras de Filosofía).
- BASAVE, AGUSTIN. Ser y quehacer de la Universidad. Monterrey, N. L. UANL, Centro de Estudios Humanísticos, 1971. 496 p.
- BECERRA LOPEZ, JOSE LUIS. La organización de los estudios en la Nueva España. México, Cultura, 1963. 379 p.
- CARBIR, HERVE. "Misión de la universidad en la sociedad del futuro" - Universidades. UDUAL, n. 60, abril-junio 1975:144 153.
- DAWSON, CHRISTOPHER. La universidad en crisis. México, Novaro, - 1974 488 p.
- GALINO, MARIA DE LOS ANGELES. Historia general de la educación. Madrid, Herder, 1960. 596 p. (Biblioteca Hispánica de Filosofía).
- GARCIA ROBLES, ALFONSO. La Sorbona ayer y hoy. México, UNAM, 1943. 167 p.
- GONZALEZ CASANOVA, HENRIQUE. "La Universidad: presente y futuro". Deslinde, n. 15, 1972. 32 p.
- GROMPONE, ANTONIO M. Universidad oficial y universidad viva. México, UNAM 1953. 308 p. (Cuadernos de Sociología).
- HUTCHINS, ROBERTO M. La Universidad de utopía. Buenos Aires, Eudeba, 1961. 57 p.
- KING, RICHARD y otros. Nueve universidades mexicanas; análisis de crecimiento y desarrollo. México, ANUIES, 1972.
- LABARCA, G. T. VASCONI, S. FINKEL y I. RECCA. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1977. 341 p.
- LARROYO, FRANCISCO. Historia general de la pedagogía. México, Porrúa, 1973. 291 p.
- MONDOLFO, RODOLFO. Universidad: pasado y presente. Buenos Aires, Eudeba, 1966. 75 p.

ORTEGA Y GASSET, JOSE. Misión de la Universidad. Madrid, Revista de Occidente. 1930. 145 p.

PERKINS, JAMES. "Las cinco crisis mundiales de las universidades". UNESCO. Crónica, junio 1970:

----- La Universidad en transición. México, UTEHA, 1967. 134 p. (Manuales UTEHA).

RIBEYRO, DARCY. La universidad necesaria. Buenos Aires, Editorial Galcana, 1967.

Requisitos de ingreso y permanencia:

Para egresados de la UNAM :

- 1o. Poseer un título profesional o grado universitarios superiores al de bachiller.
- 2o. Ser profesor en ejercicio a nivel superior.

Para egresados de otras instituciones :

- 1o. Poseer un título profesional o grado universitarios superiores al de bachiller, cumpliendo con lo establecido en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, Artículo 23-II y 24.
- 2o. Ser profesor en ejercicio a nivel superior.

Para ingresar a la Maestría en Enseñanza Superior, se deberá presentar un examen general que cubra conocimientos de psicología; sociología y filosofía de la educación, teoría pedagógica, iniciación a la investigación pedagógica y didáctica general y organización.

Los temas que cubren cada una de estas áreas de conocimiento, se darán a conocer con oportunidad a los aspirantes.

La Escuela podrá ofrecer a los alumnos, cursos para prepararlos para el examen general.

Las condiciones del examen variarán de acuerdo con la licenciatura de origen, lo que nos permitirá contar con aspirantes que posean los conocimientos mínimos necesarios para realizar eficazmente sus estudios.

Asimismo los estudiantes deberán presentar constancia del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM o del Centro de Lenguas de ENEP Aragón, de comprensión de lectura de un idioma extranjero entre los siguientes: inglés, francés, italiano o alemán.

El tiempo de dedicación de los alumnos a la Maestría en Enseñanza Superior tendrá que ser necesariamente de tiempo parcial, ya que uno de los requisitos de ingreso es que sea profesor en ejercicio.

El número mínimo de actividades académicas a cursar por semestre será de una.

El número máximo de actividades académicas a cursar por semestre será de 5 seminarios y la selección de dichas actividades académicas deberá contar con la autorización del jefe de la División.

El número máximo de inscripciones por actividad académica son 2.

El tiempo de duración formal del Plan de Estudios es de 3 semestres.

- Se podrá comenzar la elaboración de tesis a partir del segundo semestre de la Maestría. Esta consistirá en un trabajo de investigación referido siempre a la especialidad del alumno y deberá contar con la aprobación del jefe de la División y del Asesor de la misma.

Para efectos del Artículo 28 del Reglamento General de Estudios de Posgrado, el tiempo límite para estar inscritos en la Maestría es de 6 semestres.

Requisitos de egreso:

- Cumplir con la comprensión de lectura de un segundo idioma extranjero entre los siguientes: inglés, francés, italiano o alemán.
- No habrá examen global al que se refiere el Artículo 44 del Reglamento General de Estudios de Posgrado.
- Aprobación de la tesis y del examen de grado correspondiente.

III. CARACTERISTICAS DE OPERACION INICIALES DEL PLAN DE ESTUDIOS.

La responsable del Plan de Estudios y Programas de la Maestría en Enseñanza Superior, es la Licenciada en Pedagogía Diana Bessoudo Salvo, egresada del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, quien actualmente ocupa el cargo de Coordinadora del Área de Pedagogía de nuestra Escuela, la cual utiliza un treinta por ciento del tiempo que cubre su puesto, para la implementación y supervisión de esta Maestría.

Se considera que el personal académico necesario para iniciar las actividades debe ser mínimo de cuatro profesores por semestre, dependiendo del número de grupos (dos se toman en cuenta ahora), dedicando parte de su tiempo a la realización de dichas actividades.

Los profesores visitantes que formarán parte de la planta docente de la Maestría en Enseñanza Superior estarán con nosotros con un doble propósito: por un lado, impartir cursos en la Maestría y, por el otro, perfeccionar al personal docente de la Escuela. Ellos son:

- Profr. José Saras Bescós, Doctor en Pedagogía de la Universidad Politécnica de Madrid, quien es visitante distinguido pues no ocupa actualmente ningún cargo en la UNAM (área teórica). 1/0
- Profr. Antoine León; Doctor en Pedagogía de la Universidad René Descartes de París, Francia. Director del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Universidad. (área de investigación). 1/0
- Arq. Jesús Aguirre Cárdenas, Maestro en Pedagogía del actual Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM Director de la Escuela Nacional de Arquitectura (área metodológica técnica). 1/0

Además, contaremos con la colaboración de:

- Profr. Fernando Martín Juez, Coordinador de Estudios de Posgrado en la carrera de Diseño Industrial de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM y Profesor de Medio Tiempo en la misma. Actualmente elaborando el trabajo de tesis para obtener el grado de Maestro en Enseñanza Superior cursada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. (área metodológica técnica). 1/0
- Profr. Alvaro Sánchez González, Maestro en Arquitectura, Profesor de Cibernética Pedagógica y de Planeación Educativa en el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la

UNAM y en la Maestría en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (área metodológica técnica).

Profra. Adriana Puiggrós, Maestra en Ciencias de la Educación, grado otorgado por el Instituto Politécnico Nacional; Profesora de Medio Tiempo del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (áreas teórica y de investigación).

Asimismo se solicitó al Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM su colaboración en la asignación de profesores que estén en posibilidades de impartir algunos de los seminarios que conforman esta Maestría.

Por otra parte, dentro de la Escuela contamos con la siguiente planta de profesores:

- Profr. José Model Bello, elaborando tesis de Maestría en Pedagogía en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Profesor de Asignatura "A" en la ENEP Aragón y en el Colegio de Pedagogía. Jefe del Programa de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (áreas teórica y de investigación).
- Profra. Verónica Navarro, Maestra en Sociología de la Educación en la Universidad de Iowa, E.U., Profesora de Asignatura "A" en las carreras de Sociología y Pedagogía en ENEP Aragón (área de investigación).
- Profr. Alejandro Treviño Parker, Maestro en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Estudios de Ciencia Política con especialidad en Política Internacional en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Florencia, Italia. - Profesor de Asignatura "A" en las carreras de Sociología y Relaciones Internacionales en la ENEP Aragón (área de investigación).
- Profra. Blanca Rosa Bautista, Maestra en Pedagogía en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Profesora de Asignatura "A" en las carreras de Ingeniería y Pedagogía en ENEP Aragón. Integrante del Departamento de Apoyo Académico en la misma Escuela (áreas teórica y metodológica técnica).
- Profra. Argentina Patnella Ceballos, Maestra en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de Asignatura "A" de la carrera de Pedagogía de ENEP Aragón. Integrante del Departamento de Apoyo Académico de la misma Escuela (áreas teórica y metodológica técnica).

Profr. Henio Sady Cano Gutiérrez, Maestro en Sociología, Psicología e Historia de la Universidad de Munich, Alemania. Profesor de Asignatura "A" en ENEP Aragón en las carreras del Area de Ciencias Políticas y Sociales (área de investigación).

Profr. Fernando Giovanini. Arquitecto; cursos de : Introducción a la Docencia; Aspectos Psicológicos de la Docencia; Elaboración y Administración de Programas de Estudio y Laboratorio de Docencia. Profesor de Asignatura "A" en la carrera de Arquitectura en ENEP-Aragón (área metodológica técnica).

Respecto a los recursos materiales, equipos e instalaciones se cuenta con aulas necesarias para impartir las cátedras, se dispone de un taller de televisión, un laboratorio de fotografía con sus respectivos operadores, además de los servicios de biblioteca, hemeroteca, impresiones y publicaciones; un centro de lenguas extranjeras y un centro de cómputo.

En relación con los recursos de investigación necesarios se cuenta con la infraestructura académica suficiente, pensando se incrementará con la apertura próxima de concursos de oposición para profesores de carrera; asimismo se cuentan con los recursos financieros para la implementación de la Maestría.

La técnica de enseñanza básica como ya se señaló con anterioridad, será el seminario para todas las actividades académicas, y lógicamente, dependiendo del contenido y dinámica de cada una de ellas, se utilizarán las técnicas de aprendizaje que coadyuven al mejor rendimiento escolar de los estudiantes.

Los procedimientos de evaluación para cada una de las materias serán establecidos con base en los objetivos específicos de éstas, así como en los objetivos intermedios y generales del Plan de Estudios.

Será imprescindible para llevar a cabo una cabal evaluación del Plan de Estudios, en el sentido de proporcionar una toma racional de decisiones en cuanto a su vigencia, actualización y estructura, se realice desde el inicio, una investigación siguiendo el modelo de entradas, operaciones y salidas de Astin y Panos, el cual nos permitirá una evaluación más completa de los resultados, pues se manejará desde el principio las variables que intervienen.

Las cuotas que se establecen son :

De inscripción \$ 25.00 semestrales para alumnos mexicanos y extranjeros.

De colegiatura \$ 250.00 semestrales para alumnos mexicanos, y

\$ 1250.00 para alumnos extranjeros.

El calendario que se propone para iniciar las actividades es :

Primer semestre, primer periodo lectivo 1980-1981: de octubre de 1980 a marzo de 1981.

Segundo semestre, segundo periodo lectivo 1980-81 : de abril de 1981 a septiembre de 1981.

Tercer semestre, primer periodo lectivo 1981-1982 : de octubre de 1981 a marzo de 1982.

Después de hacer un sondeo sobre las expectativas que despierta la Maestría en Enseñanza Superior, entre los profesores de la Escuela, contamos con un mínimo de treinta para el arranque, y como se ha mencionado anteriormente se dispone de los recursos necesarios para su implementación.

ANEXO II



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON
PROYECTO: "ANÁLISIS CURRICULAR DE LA MAESTRIA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR"
CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR**

PRESENTACION

La encuesta forma parte del proyecto: "**Análisis Curricular de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón**", el cual se viene desarrollando desde 1991, bajo la coordinación de la Secretaría Técnica de la Maestría. Una exposición acerca de sus propósitos, perspectiva y tratamiento metodológico fueron expuestos en el Foro: "El debate sobre la formación de profesores en las universidades de los 90", organizado en esta escuela en junio de 1992.

El estudio en cuestión busca una reflexión analítica con base en un proceso de análisis integrado por diversos estudios: **a)** Diagnóstico de la matrícula, **b)** Análisis de las expectativas de los sujetos participantes en el proceso, **c)** Análisis y evaluación del plan y programas de estudio, **d)** Estudio de egresados.

En este análisis, la encuesta pretende conocer los puntos de vista y expectativas de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza Superior sobre su práctica profesional y la formación que está recibiendo en esta Maestría.

Sabemos del esfuerzo y tiempo que significa para usted contestar el cuestionario, pero tomando en cuenta su experiencia como estudiante de la Maestría consideramos que su colaboración es muy importante. **La información que usted proporcione es estrictamente confidencial**, esta información será sistematizada e incorporada al proceso de análisis que se lleva a cabo en el proyecto, una vez analizada la información se le dará a conocer en un informe de resultados, le agradecemos el haber participado en esta encuesta.

ATENTAMENTE

**RESPONSABLES DEL ESTUDIO
GOMEZ LUNA CLAUDIA A.
REYES NUÑEZ MA. DEL CONSUELO**

INSTRUCCIONES

El cuestionario contiene dos partes: Una de datos generales que permite obtener la información necesaria para conocer el perfil académico de los informantes y otra integrada con preguntas abiertas y semiestructuradas de opción múltiple. Las preguntas han sido construidas a partir de los ejes de análisis del plan de estudios y su desarrollo.

Si bien el cuestionario abarca múltiples ejes y dimensiones del análisis curricular, éste se estructura a partir de preguntas abiertas-puntuales y de opción múltiple, están calculadas para ser contestadas de acuerdo a la disponibilidad de tiempo del informante. Por estos motivos, si prefiere no contestar alguna (s) pregunta (s) lo puede hacer.

1. En el caso de las preguntas de opción múltiple, jerarquice numéricamente (1, 2, 3, 4, etc.) en orden de prioridad e importancia, las opciones de respuesta que usted considere pertinentes, ejemplo:

22. ¿Cuáles son las estrategias más significativas de trabajo en el aula que promueven los docentes de esta Maestría? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

2 Exposición del maestro

1 Diálogo-debate con los alumnos

3 Exposición de los alumnos

 Otras, especifique _____

2. En las preguntas donde tenga que jerarquizar las opciones de respuesta, **NO ESTA OBLIGADO** a jerarquizar todas, sólo aquellas que considere pertinentes.

3. Marque con una cruz en las preguntas donde se le pide elegir una sola opción de respuesta

4. En las preguntas que tenga que redactar su respuesta y en caso de que requiera mayor espacio, utilice hojas anexas indicando a que número de preguntas corresponde

5. Para las preguntas en que no tenga respuesta deje el espacio en blanco

6. Para cualquier aclaración, con gusto le atenderemos en las oficinas de la Secretaría Técnica de la Maestría en Enseñanza Superior, Edificio A-12 planta baja; o los teléfonos:

622 69 81

622 69 78.

DATOS GENERALES

1. NOMBRE _____
2. PROFESION _____
3. OTROS ESTUDIOS:
 - 3.1. ESPECIALIDAD EN _____
 - 3.2. DIPLOMADOS _____
 - 3.3. OTROS _____
4. SEMESTRE QUE CURSA O ACABA DE CURSAR _____
5. DOMICILIO DE OFICINA Y/O PARTICULAR _____

6. TELEFONO _____
7. NOMBRE DE LA INSTITUCION EN LA QUE TRABAJA ACTUALMENTE

8. NOMBRE DE LA DEPENDENCIA _____

9. CARGO Y/O FUNCION ACTUAL _____
10. ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO ACTUAL: _____ AÑOS _____ MESES
11. ¿DESDE QUE AÑO INGRESO EN LA ACTIVIDAD DOCENTE? _____
12. ¿EN QUE NIVELES EDUCATIVOS HA EJERCIDO LA **DOCENCIA** Y EN QUE PERIODOS?
 - 12.1. NIVEL BASICO _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO
 - 12.2. NIVEL MEDIO _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO
 - 12.3. NIVEL MEDIO SUPERIOR _____ A _____
DE QUE AÑO QUE AÑO
 - 12.4. NIVEL SUPERIOR _____ A _____

DE QUE AÑO QUE AÑO
13. MARQUE CON UNA "X" AQUELLAS FUNCIONES Y CARGOS
DESEMPEÑADOS A LO LARGO DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA:

13.1. DIRECTOR ()

13.2. SUPERVISOR ()

13.3. INVESTIGADOR ()

13.4. DOCENTE ()

13.5. OTROS () _____

14. ¿Cuáles fueron los motivos por los que decidió estudiar
la Maestría en Enseñanza Superior de Aragón?. **SELECCIONE Y JERARQUICE
SUS RESPUESTAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA.**

- Por exigencia institucional
- Por necesidad de estudios certificados para la promoción académica
- Por necesidad de estudios certificados para la promoción de estímulo salarial
- Por valorar la formación intelectual del docente
- Para actualizarse en su formación docente
- Por interés del conocimiento de las teorías educativas
- Para mejorar su práctica docente
- Por iniciativa propia
- Para comprender la problemática de la enseñanza

POLITICAS EDUCATIVAS A NIVEL SUPERIOR

Sabemos que hoy en día cobran importancia las políticas y las prácticas de evaluación académica. En ese sentido la pregunta es:

15. ¿Conoce usted las tendencias actuales de las políticas educativas del nivel superior? ¿Qué piensa de ellas en lo que se refiere a la formación de maestros, a la docencia del nivel superior?

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

16. ¿Qué esperaría usted de la formación de profesores, en lo general, ahora que se dice que nuestro país tendrá que introducir cambios para formar profesionistas, ante el intercambio comercial que está en marcha por el Tratado de Libre Comercio (TLC)?

17. Ha imaginado usted que este currículum debería cambiar ¿Usted en qué aspectos introduciría cambios?. **SELECCIONE Y JERARQUE SUS RESPUESTAS**

- Los contenidos de los seminarios
- La estructura del plan de estudios
- La organización académico-administrativa
- La planta docente completa
- Un sector de la planta docente
- Otros, explique

Si no contestó la pregunta No. 17 sáltese hasta la pregunta No. 20.

18. ¿Cómo piensa que se llevarían a cabo los cambios curriculares mencionados en la pregunta anterior: Usted como alumno que procesos, mecanismos y/o actividades propondría para poner en marcha dichos cambios?

19. ¿Hacia dónde tendrían que apuntar los contenidos y las actividades curriculares, que caracterización tendría el perfil profesional del docente, etc?

20. Usted como alumno ha participado alguna vez en los acuerdos y direccionalidades que debe tomar la Maestría. ¿A través de qué medios lo ha hecho?. **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

- Reuniones académicas con profesores
- Reuniones de alumnos
- Foros, Coloquios u otros eventos
- Pláticas grupales con un profesor para adecuaciones a los contenidos curriculares en los programas de estudio
- Otros; especifique

21. Considera qué la formación de los docentes que coordinan los seminarios en esta Maestría ha influido en su formación. **SELECCIONE UNA OPCION.**

- De manera determinante
- No influye de ninguna manera
- Sólo en algunos aspectos en mi práctica como docente
- Sólo en algunos aspectos de mi práctica educativa en general

22. ¿Cuáles son las estrategias más significativas de trabajo en el aula que promueven los docentes de esta Maestría? **SELECCIONE Y JERARQUICE SUS RESPUESTAS**

- Exposición del maestro
- Diálogo-debate con los alumnos
- Exposición de los alumnos
- Otras, especifique

23. Los docentes promueven estrategias de enseñanza extra-áulicas.
SELECCIONE Y JERARQUE SUS RESPUESTAS

- Consulta a bibliotecas
 - Consulta a archivos
 - Consulta a bancos de datos
 - Entrevistas
 - Asistencia a eventos académicos: foros, seminarios, simposiums, coloquios, encuentros, jornadas, etc.
 - Lecturas y análisis individuales previas a los seminarios
 - Lecturas y análisis grupales previas al seminario
 - Lecturas de temas educativos en otro idioma
 - Otros, especifique
-
-
-

24. **SELECCIONE Y JERARQUE.** Los programas elaborados por los docentes con los que ha cursado algún seminario:

- Responde a sus necesidades y expectativas académicas para su formación en la Maestría
- No responde a sus necesidades y expectativas académicas para su formación en la Maestría
- En algunos seminarios no existe un programa establecido
- En algunos seminarios existe un programa básico que se adecúa durante el seminario
- No se cubren debido al tiempo escolar de la Maestría
- No se cubren por el ritmo de lectura, comprensión y asimilación del grupo

25. Anote en orden de importancia jerárquica tres seminarios que durante su maestría hayan contribuido más a su formación.

1. _____
2. _____
3. _____

26. Los seminarios señalados en la pregunta anterior ¿Qué aspectos fueron de mayor importancia para su formación? **SELECCIONE Y JERARQUIQUE SUS RESPUESTAS.**

- Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- Por el estilo de coordinación del profesor
- Por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- Por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- Otro, especifique

27. Anote en orden de importancia tres seminarios que no hayan o que escasamente hayan contribuido a su formación.

1. _____
2. _____
3. _____

28. De los seminarios señalados en la pregunta anterior ¿Qué aspectos contribuyeron escasamente a su formación?

- Por la estructura, contenidos, objetivos, bibliografía del programa
- Por el estilo de coordinación del profesor
- Por la participación del grupo individual y/o colectivamente
- Por el tipo y/o formas de evaluación y acreditación del seminario
- Otro, especifique

29. En su experiencia como estudiante de la Maestría ¿Qué contenidos curriculares, que no estén presentes en los diferentes seminarios, deben ser incorporados para mejorar su formación docente?

30. Jerarquice en orden de importancia, el tipo de aprendizajes que hayan sido significativos y que le permiten el desarrollo de una problemática específica

- Los aprendizajes obtenidos en la Maestría en su conjunto, no podrían catalogarse como aprendizajes significativos (SI PRIORIZA ESTE INDICADOR EN PRIMER LUGAR, YA NO TOME EN CUENTA LOS DEMAS INDICADORES)
- Porque eran conocimientos innovadores
- Le permitieron aclarar conocimientos previos a su ingreso a la Maestría
- Los aprendizajes logrados se quedaron en el nivel de comprensión de contenidos y autores
- Los aprendizajes se vincularon con su práctica docente específica en su centro de trabajo
- Para comprender la realidad específica de su centro de trabajo
- Para comprender y poder llegar a proponer acciones concretas

31. La bibliografía utilizada y especificada en el programa por el profesor: **SELECCIONE Y JERARQUICE.**

- Es entregada en un paquete de material bibliográfico
- Es localizada por el estudiante
- Es fácil de localizar
- Es difícil de localizar
- Es comprensible
- Es difícil de comprender y tiene que recurrir a bibliografía adicional para hacerla comprensible
- Es a su juicio actualizada
- Está medianamente actualizada
- Está desactualizada

32. Señale el nombre del autor y título de tres obras que para su formación hayan sido muy importantes (EN ORDEN DE IMPORTANCIA)

1. _____
2. _____
3. _____

33. SELECCION Y JERARQUICE. Los criterios más comunes de evaluación en los seminarios son:

- Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario con presencia del profesor
 - Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario sin presencia del profesor
 - Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario al término del semestre
 - Sesiones de evaluación grupal para valorar cualitativamente el proceso del seminario durante el semestre
 - Comunicación entre maestro y alumno para desarrollar una replica del trabajo elaborado
 - No se maneja ninguna forma de evaluación
 - Otras, especifique
-
-

34. JERARQUICE en orden de importancia ¿Qué formas y recursos de acreditación se emplean para la calificación en los seminarios?

- Trabajo ensayo al término del semestre
 - Trabajo monográfico al término del semestre
 - Elaboración de trabajos parciales durante el semestre
 - Participaciones en clase
 - Exámenes
 - Elaboración de controles de lectura
 - Elaboración de análisis crítico de controles de lectura
 - Exposición de equipo ante grupo
 - Trabajo en equipo
 - Exposición individual ante grupo
 - Otros, especifique
-
-

35. SELECCION Y JERARQUICE: Los criterios de evaluación-acreditación y calificación en esta Maestría son:

- Criterios que se fijan a priori en el programa escrito
- Criterios que se acuerdan entre el grupo y el maestro al inicio del semestre
- Criterios en donde cabe la posibilidad de negociación durante el semestre
- Criterios que se acuerdan al inicio del semestre y que se ajustan al término del semestre

36. De acuerdo a la formación que ha adquirido en la Maestría, si alguien le preguntara, sobre la conveniencia de ingresar a ésta, ¿Cuál sería su respuesta? y ¿Qué recomendaciones le haría?

37. Durante su estancia en la Maestría qué tipo de interacciones significativas puede reconocer en la vida cotidiana de este currículum. **SOLO SEÑALE LAS MAS IMPORTANTES Y JERARQUICELAS.**

- Relaciones de negociación entre autoridades (Director, Jefe de División, Secretario Técnico)
- Relaciones de negociación entre maestro y estudiantes
- Relaciones de negociación entre estudiantes y autoridades
- Relaciones entre los estudiantes, cordiales y de fácil comunicación
- Relaciones entre los estudiantes de incomunicación
- Relaciones entre los estudiantes de difícil comunicación pero negociables
- Relaciones entre estudiantes y autoridades de difícil comunicación pero negociables
- No existen mecanismos de negociación

38. ¿Qué mecanismos de comunicación académica ha empleado para relacionarse con las autoridades (Director, Jefe de División, Secretario Técnico)? **SELECCIONE Y JERARQUICE**

- Visitas con previa cita
- Visitas sin previa cita
- Cartas
- Circulares
- Organización de eventos académicos
- Otros, especifique

39. ¿Qué hábitos o costumbres y valores podría describir de sus compañeros estudiantes que sean potenciadores para su formación u otros que la obstaculicen?

EXPECTATIVAS ACADEMICAS

40. ¿Qué expectativas académicas tenía cuando ingreso a esta Maestría?

41. ¿Qué expectativas viables y posibles de formación se plantea al concluir sus estudios de Maestría?. **SELECCIONE Y JERARQUICE EN ORDEN DE IMPORTANCIA.**

- Estudiar un doctorado en su área de conocimiento
- Estudiar un doctorado en relación al ámbito educativo
- Estudiar diplomados relacionados a su área de conocimiento
- Estudiar Diplomados relacionados al ámbito educativo
- Asistir a eventos académicos: Foros, simposios, congresos, etcétera, relacionados con su área de conocimiento
- Asistir a eventos académicos: Foros, simposios, congresos, etcétera, relacionados con el ámbito educativo
- Dedicar tiempo completo a la docencia en el nivel superior
- Dedicar tiempo completo a la investigación
- Cambiar de área de trabajo
- Cambiar de dependencia
- Ascender de puesto
- Relacionar su trabajo de docencia con la investigación

42. ¿Considera que los conocimientos que está adquiriendo a través de los diferentes seminarios ofrecidos por la MES responden a sus expectativas académicas?. **SELECCIONE UNA OPCION**

- Si en la mayoría de ellas
- Sólo en algunas de ellas
- No, en ninguna de ellas

ANEXO III



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

Dr. José Sarukhán
Rector

Dr. Francisco Barnés de Castro
Secretario General

Dr. Salvador Aalo Álvarez
Secretario Administrativo

Dr. Roberto Castañón Romo
Secretario de Servicios Académicos

Lic. Rafael Cordera Campos
Secretario de Asuntos Estudiantiles

Lic. Fernando Serrano Migallán
Abogado General

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN

M. en I. Claudio C. Merrifield C.
Director

Lic. Guillermina Sánchez Hinojosa
Secretaria General

C.P. Armando Ramírez Manjarrez
Secretario Administrativo

Ing. Jorge F. Paniagua Ballinas
Jefe de la División de Humanidades y Ciencias Básicas

Mtro. Fernando Pineda Navarro
Jefe de la División de Ciencias Sociales

Lic. Victoria Alicia Avila Ceniceros
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

Lic. Alberto Ibarra Rosas
Jefe de la Unidad Académica

Arq. Lilia Turcott González
Jefa de la Unidad de Planeación

Lic. Emilio Aguilar Rodríguez
Jefe de la Unidad de Extensión Universitaria

Lic. Susana Aroche Sandoval
Jefe de Sección Académica de la Maestría en Enseñanza Superior

MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR



DIVISION DE ESTUDIOS DE
POSGRADO E INVESTIGACION

Propósito y objetivos

Promover y contribuir a la formación pedagógica del profesor de las diferentes disciplinas universitarias con la finalidad de ejercitar y desarrollar la capacidad transformadora de éste, así como canalizar las diferentes inquietudes hacia el amplio y problemático campo de la investigación educativa, la revisión curricular, la actualización de la práctica docente principalmente, y así contribuir a la transformación y mejoramiento de los problemas educativos de nivel superior.

Perfil del egresado

Dado que el proyecto de formación de la Maestría en Enseñanza Superior tiene como finalidad fomentar la investigación educativa a nivel superior y siendo considerada como el eje conductor de la Maestría, específicamente aquella que apoye a la práctica docente, se hace necesario hablar de la formación pedagógica en tres niveles: nivel teórico, nivel metodológico y nivel técnico.

El primer nivel posibilita sentar las bases teórico-metodológicas que guíen la búsqueda de nuevos derroteros de investigación, la construcción de corpus teóricos que generen lecturas y den cuenta de las problemáticas en las que se encuentran la investigación, la docencia y la enseñanza a nivel superior.

En el segundo nivel, como punto de partida, se recuperan las bases teórico-metodológicas con el objeto de construir y diseñar metodologías específicas que demanden la práctica docente

En el nivel de lo técnico se pretende que la articulación de los tres niveles promueva la operacionalización de lo teórico y metodológico, problematizando sobre las diferentes lecturas del fenómeno educativo para dar respuesta a las interrogantes y demandas de la práctica de los docentes.

Se espera que el egresado esté en posibilidad de generar amplias reflexiones y lecturas sobre la problemática en la que se encuentra la enseñanza, la docencia y la investigación educativa a nivel superior.

Plan de estudios

	H/Sem.	S/Cred.
Curso de prerrequisitos (un semestre)		
Psicología de la Educación	2	-
Filosofía de la Educación	2	-
Sociología de la Educación	2	-
Teoría Pedagógica	2	-
Iniciación a la Investigación Pedagógica	2	-
Didáctica General y Organización	2	-
Primer semestre		
Seminario de Teoría Pedagógica	3	6
Seminario de Sistematización de la Enseñanza	3	6
Seminario de Sociología de la Educación	3	6

Segundo semestre

	H/Sem.	S/Cred.
Seminario de Diseño de Planes y Programas de Estudio	3	6
Seminario de Investigación Pedagógica I	3	6
Seminario de Filosofía de la Educación	3	6

Tercer semestre

Seminario de Didáctica de la Enseñanza Superior (Invest. y tesis)	3	6
Seminario de Investigación Pedagógica II (Invest. y tesis)	3	6

Optativas

Seminario de Tecnología de la Enseñanza	3	6
Seminario de Problemas Universitarios	3	6
Seminario de Evaluación de Programas Educativos	3	6
Seminario de Psicopedagogía	3	6
Seminario de Historia de la Educación	3	6

De las materias (optativas) el docente tiene la opción de seleccionar dos según su criterio e

interés formativo y cursarlas en el semestre que así lo desee, siempre y cuando cubra los créditos señalados en el plan de estudios.

Créditos a cubrir en la M.E.S.

Obligatorios	48
Optativos	12
Tesis	<u>15</u>
	75

Requisitos de ingreso

- Título de licenciatura
- Certificado de calificaciones
- Acta de nacimiento
- Curriculum vitae actualizado
- Constancia de ejercicio docente a nivel superior
- Carta de exposición de motivos
- 3 fotografías tamaño infantil
- Cédula Profesional
La entrega de documentos será por duplicado
 - Las condiciones de ingreso variarán de acuerdo a la licenciatura de origen.
 - Quienes tengan licenciatura o especialidad en el ámbito educativo podrán optar por presentar exámenes globales de:
 - Psicología de la Educación

- Filosofía de la Educación
- Sociología de la Educación
- Teoría Pedagógica
- Iniciación a la Investigación Pedagógica
- Didáctica General y Organización

Siendo éstas equivalentes al semestre de prerrequisitos.

Cuestiones generales

- En la M.E.S. se plantean los seminarios como medio didáctico más adecuado para el proceso formativo e informativo de los docentes que la cursen.
- El número de seminarios a cursar por semestre será de uno mínimo y cuatro máximo, previa autorización de la jefatura de la División de Estudios de Posgrado e Investigación.
- Para obtener el grado académico, el alumno debe presentar constancia de comprensión de lectura de dos idiomas extranjeros, expedida por el CELE/UNAM.
- El número máximo de inscripciones a cada seminario será de dos: en el caso en que se solicite un tercero pasará el caso a ser estudiado y en su caso aprobado por el jefe de la

División de Posgrado y la Comisión de Asuntos Docentes Escolares de la UNAM (Art. 34).

La no acreditación de algunos de los seminarios no será impedimento para inscribirse al siguiente semestre.

- En el caso de que sean dos o más los seminarios no acreditados, quedará a juicio del jefe de la División y el consejero interno, la inscripción al siguiente semestre.
- Se estima que a partir del segundo semestre el alumno podrá comenzar a elaborar su proyecto y trabajo de tesis con la tutoría y la orientación académica requerida.
- El plazo para la presentación del examen de maestría será de tres veces la duración del plan de estudios correspondiente, contando a partir de la acreditación de la última asignatura (Art. 34).

Para mayores informes dirigirse a la Jefatura de Sección de la Maestría en Enseñanza Superior Edificio A-12, planta baja, Teléfonos: 623-0949 y 623-1016