

21028  
53



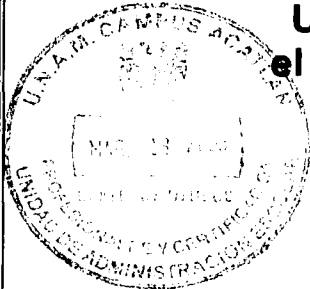
# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

---

---

## ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

**“La formación profesional del  
pedagogo en la ENEP Acatlán.  
Un análisis comparativo entre  
el currículum formal y el vivido.”**



**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

**MARIA CRISTINA RODRIGUEZ ARIAS**

ASESOR: **PROFRA. AMINE HAMUD E.**



**MARZO 2003**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis 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.

**PAGINACION**

**DISCONTINUA**

# ÍNDICE

	PAGINA
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>El currículo como campo de estudio de la Pedagogía</b>	
1.1. La educación como objeto de estudio de las disciplinas humanas.	8
1.2. Teoría y diseño curricular.	12
1.3. La planeación educativa y su relación con el campo curricular.	31
1.4. Concepciones sobre el currículo.	33
1.5. El currículo como guía del proceso educativo.	38
1.6. El currículo abordado desde un enfoque integral.	39
1.6.1. Enfoque teórico-práctico.	40
1.6.2. Interdisciplinariedad dentro del currículo.	42
1.6.3. Dimensiones del currículo.	52
1.6.3.1. El currículo formal – el currículo vivido.	53
1.6.3.2. El currículo manifiesto – el currículo oculto.	54
1.6.3.3. El currículo como modelo – el currículo como realidad.	56
1.7. Características del currículo vigente en la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Acatlán, analizado desde una perspectiva integral.	58
<b>Capítulo 2</b>	
<b>La formación profesional en relación con el currículo de los estudiantes de Pedagogía de la ENEP Acatlán</b>	
2.1. Nociones de formación profesional.	67
2.2. Nociones de práctica profesional.	78
2.3. Tendencias de formación profesional a partir del plan de estudios vigente en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Acatlán.	82
2.4. Modelo de formación profesional predominante y alternativo.	100
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Un acercamiento a la realidad curricular de la formación profesional del estudiante de pedagogía de la ENEP Acatlán</b>	
3.1. Opinión de la comunidad estudiantil respecto a la formación profesional que proporciona el Plan de Estudios vigente en la carrera de Pedagogía.	108
3.1.1. Abordaje del currículo en el Plan de Estudios de Pedagogía.	112
3.1.2. Análisis de Línea de Formación en relación al currículo.	131
<b>Conclusiones</b>	<b>161</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>171</b>
<b>Anexos</b>	<b>177</b>

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en México, la educación ha sido considerada como la vía más adecuada para el ingreso de los individuos a la vida productiva y cultural del país, lo cual la ha ubicado como uno de los factores determinantes en el desarrollo social. De tal manera, su eficiencia tiende a ser evaluada por la incorporación y desempeño de sus egresados dentro del sistema productivo y cultural, poniendo de manifiesto los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que han desarrollado o adquirido durante su formación académica y/o profesional a través del currículo.

De tal manera, en la educación recae la formación de los recursos humanos que requiere la actividad económica y cultural nacional en aras de su modernización y desarrollo<sup>1</sup>. Y, por lo tanto, las instituciones educativas se enfrentan a uno de los más grandes retos de identidad y legitimidad social, ya que son las encargadas de dirigir la formación orientada al ejercicio académico y profesional de sus egresados.

En este sentido, el campo curricular cobra mayor relevancia, constituyéndose en uno de los aspectos más discutidos actualmente en el área de la educación. Son tantos y tan diversos los aportes que se han hecho en su construcción teórica, que muchas veces se hace difícil entender el significado y el lugar que le corresponde a cada uno de los conceptos que tratan de dar cuenta de él, debido principalmente, a que incorpora aportaciones conceptuales y metodológicas de diferentes disciplinas. Y, sus líneas de reflexión se han constituido de tal manera, que bajo la denominación del currículo se efectúan y dirigen los más diversos cambios en el desarrollo del ámbito educativo. Así, los planteamientos, desde una perspectiva sociológica, epistemológica, pedagógica, metodológica, entre otros, que actualmente se hacen sobre el concepto de currículo significan tanto un avance en el desarrollo de la educación, como un reto para quienes se plantean la necesidad de insertar cambios significativos en la práctica educativa.

Bajo tales circunstancias, se puede entender que el currículo no puede ser analizado únicamente desde una perspectiva escolar, debido a los factores sociales, económicos, políticos y culturales que influyen, y en algunas ocasiones

---

<sup>1</sup> Esta apreciación se basa en la teoría del Capital Humano; la cual se centra en destacar las habilidades, talento y conocimientos de un individuo que pueden ser aprovechados en el aparato productivo, y que los economistas plantean se adquieren y/o perfeccionan por medios de la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral. Así la educación, se ve como una fuente de consumo e inversión que permitirá la incorporación de los individuos al mercado laboral y obteniendo a su vez beneficios para el futuro; y a partir de la cantidad de educación que cada individuo/trabajador reciba, aumentará la calidad de la producción y será determinado su lugar en la escala laboral.

determinan, el rumbo que ha de darse a la educación. De manera tal, que el diseño curricular, entendido como el proceso bajo el cual se estructura el currículo, se percibe como un trabajo interdisciplinario, en permanente investigación, así como en constante evaluación y transformación.

La participación de los pedagogos dentro de la elaboración, reestructuración y evaluación del currículo es trascendental, tomando en cuenta que su objeto de estudio es la educación y su red conceptual gira en torno a la formación de los individuos sujetos al proceso educativo. Situación que muestra necesario que la formación profesional de los estudiantes en Pedagogía se oriente a abordar el currículo de manera integral<sup>2</sup>, con miras a alentar y fortalecer su preparación y participación en este campo de estudio y de ejercicio profesional que se encuentra en continua consolidación<sup>3</sup>.

A partir de lo anterior, y bajo la consideración de que en la evaluación, investigación y desarrollo curricular, los pedagogos tienen un papel trascendental, la importancia del presente trabajo consiste en hacer un análisis de la formación profesional con relación al currículo que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Acatlán a través del plan de estudios vigente, con el propósito de preveer si al crear, dentro del Plan de Estudios en cuestión, una línea de formación dirigida a bordar el currículo de forma integral se alentará y fortalecerá la preparación y participación de los estudiantes en este campo de estudio y ejercicio profesional.

Por ello, considerando que la temática curricular se ha convertido en una línea de reflexión necesaria para quienes optamos por entender la educación, la presente tesis busca abordar tópicos básicos que nos permitan entender más ampliamente su génesis, desarrollo y trascendencia.

---

<sup>2</sup> Entendiéndose por integral, el abordar el currículo desde un enfoque teórico, práctico, interdisciplinario y, a partir de sus diferentes dimensiones: formal, vivido, manifiesto, oculto y como realidad.

<sup>3</sup> Angel Díaz Barriga hace referencia a la consolidación del campo curricular en México, comentando que ésta se caracteriza por la proliferación de diversos programas de investigación, desde la década de los setenta, donde se incorporan aportaciones conceptuales y metodológicas de diferentes disciplinas, lo cual refleja un notable incremento en la producción científica, el pluralismo teórico metodológico con que es abordado el tema, además de la diversificación del objeto de estudio del ámbito curricular. Pero encuentra por inconveniente que los grupos de investigación trabajan bajo un debate incipiente en el campo, ya que todavía no se desarrolla la tradición de discusión en el proceso de investigación y difusión de ideas. Lo cual refleja la existencia de un desarrollo desigual entre las diversas instituciones que realizan actividades de investigación curricular y, en muchas ocasiones, es considerada como una actividad secundaria, subordinada a las tareas de docencia. Además, afirma que en el plano de la intervención, y en particular en relación con la normatividad actual para la aprobación de planes de estudio, en nuestro país, sigue vigente un enfoque tecnológico instrumental que no recupera los resultados y esfuerzos de la investigación en este ámbito. Por lo que se requiere articular los resultados de la investigación curricular con un cambio significativo en la intervención en las instituciones educativas. Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas, México, 1999, p. 87-100.

El primer capítulo, *"El currículo como campo de estudio de la Pedagogía"*, tiene como finalidad conformar un marco teórico sobre la génesis y desarrollo de la teoría y diseño curricular, diversas concepciones sobre el currículo, su relación con el ámbito de la Planeación Educativa y el proceso educativo, las categorías de análisis que permiten su estudio desde un enfoque integral, así como, las características que presenta el currículo vigente en la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Acatlán, analizado desde una perspectiva integral.

En el segundo capítulo, *"La formación profesional en relación con el currículo de los estudiantes de Pedagogía de la ENEP-Acatlán"*, se analizan diferentes nociones sobre formación y práctica profesional, las tendencias de formación profesional que proporciona el plan de estudios en cuestión. Y, se presenta un modelo de formación alternativo, donde se incluye una línea de formación que busca promover el estudio del currículo desde una perspectiva integral.

Y, el capítulo tercero, *"Un acercamiento a la realidad curricular de la formación profesional del estudiante de pedagogía de la ENEP Acatlán"*, presenta un análisis, elaborado con base en los datos obtenidos en la Investigación de Campo realizada con los estudiantes de 6° y 8° semestres de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Acatlán, para dar a conocer una percepción estudiantil sobre la formación profesional que ofrece el plan de estudios vigente en esta licenciatura.

La motivación que originó la realización de este trabajo fue que al cursar los primeros semestres de la Licenciatura en Pedagogía, una gran incertidumbre y angustia me invadía; por más que me esforzaba, no visualiza en que áreas del campo laboral podría ejercer lo que estaba estudiando. Tal situación, se fue aclarando cuando cursé la preespecialización (*"Planificación y Administración Educativa"*), así como las materias *"Evaluación y Desarrollo Curricular"* y *"Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio"*. Entonces pude darme cuenta de la trascendencia de la Pedagogía dentro de la formación académica y profesional en las diversas generaciones de estudiantes que cursan los diferentes currículos que ofrecen las instituciones educativas.

Posteriormente, al realizar mi servicio social dentro del eje de investigación curricular en el Programa de Investigación de la escuela, pude comprender que el diseño, creación, evaluación y/o reestructuración de los planes de estudio no es cosa sencilla, sino por el contrario es un trabajo arduo, permanente y multidisciplinario de investigación. Así, percibí que dentro de mi formación como pedagoga hacia falta fortalecer el estudio de este objeto de investigación, el currículo, así como la necesidad de crear dentro del plan de estudios de mi carrera, una línea de formación dirigida a abordarlo de manera integral.



# CAPITULO 1

## **El currículo como campo de estudio de la Pedagogía**

### **1.1. La educación como objeto de estudio de las disciplinas humanas.**

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida en alguna forma. Dado que sin cultura un grupo humano no puede sobrevivir, es interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se haga llegar - o se de a conocer- de las generaciones adultas a las más jóvenes, a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Dicha transmisión es reconocida como la educación<sup>4</sup>, fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo.

Cada cultura o época histórica ha conferido a la educación el enfoque que imponían sus diferentes concepciones filosóficas, políticas, religiosas y económicas. De tal forma, "la educación se desenvuelve siempre en un medio social que la condiciona, y que es necesario para la sobrevivencia de cualquier grupo social, no importando lo avanzado o primitivo que éste pueda ser"<sup>5</sup>. Así, las nuevas necesidades de la sociedad, motivadas por el desarrollo de las fuerzas productivas durante el feudalismo y el capitalismo, han ido condicionando el desarrollo de la educación y la introducción de conocimientos más profundos en ese campo, donde puede situarse al funcionalismo, que ha tenido mucha influencia en la educación y que centra su análisis en problemas relativos a la interacción entre los profesores y alumnos dentro del aula y, en la organización funcional de la escuela.

Para los fines de este trabajo, la **educación** consiste en el proceso de formación donde el individuo a través de la interacción con sus semejantes y su entorno, construye sus propios conocimientos, forma o reafirma actitudes y valores y, vía la socialización<sup>6</sup>, le son transmitidas las reglas y/o normas que le permiten integrarse en la sociedad. Podemos entender que este proceso, se inicia en la familia, lo afecta tanto en los aspectos intelectuales como en los físicos, emocionales y morales, y se prolonga a lo largo de toda la existencia humana a través de las experiencias que se van desarrollando.

En la integración de los individuos a la sociedad, por medio de la socialización, se adoptan valores e interpretaciones de la realidad, de manera

---

<sup>4</sup> Abbagnano, N. y Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 11.

<sup>5</sup> Panza, M. Fundamentación de la didáctica. (Tomo I). Ed. Gernika, México, 2000, p. 23.

<sup>6</sup> Por socialización se puede entender la colectivización e intercambio de las experiencias humanas, los medios de producción, las fuentes de riqueza, etc. Abbagnano, N., op. cit., p. 46.

consciente e inconsciente. Las diversas instituciones sociales (familia, iglesia, escuela, etc.) presentan valores explicitados y no explicitados; y, al pretenderse un cambio sustantivo dentro de la educación, es necesario realizar un análisis sobre los cambios que sufre la cultura y la sociedad, lo cual brindará una guía para determinar el rumbo y/o los objetivos principales que habrán de dar dirección a la educación. Mostrar de manera clara las normas, valores y finalidades que tiene la educación, permitirá poner en cuestionamiento si dichas normas y valores pretenden la transformación de la realidad o bien tienden a presentar una visión congelada de la misma. Así, la educación suele clasificarse bajo los siguientes rubros:

- a) La **educación no formal** se da a través de la relación de intercambio o vinculación, socialización, que se desarrolla entre los individuos y la realidad en que actúan, es decir, la vida diaria, la cual permite hacer representaciones y explicaciones del mundo externo, así como integrarse al grupo social al que se pertenece<sup>7</sup>.
- b) La **educación informal** se refiere a los procesos de socialización que se desarrollan en instituciones sociales diferentes a la escuela (iglesia, partidos políticos, etc.) y que se desarrollan mediante actividades previamente planeadas pero que no cuentan con un reconocimiento oficial<sup>8</sup>.
- c) La **educación formal** se confía a una institución especializada, la escuela, la cual a través de sus funciones y finalidades (implícitas y explícitas) en los currículos y en la instrumentación didáctica, regula los procesos de conservación, transmisión y acrecentamiento del conocimiento y la cultura, mediante la socialización<sup>9</sup>.

La distinción entre educación formal e informal es un recurso analítico, pues entre ambas se dan articulaciones, ya que provienen del mismo sistema social global y cumplen funciones similares. La diferencia que se puede observar entre los procesos formales e informales de educación es fruto de la división social del trabajo.

Históricamente, la educación ha sido considerada como uno de los factores determinantes en el desarrollo social de un país, debido a que ésta contribuye al logro de los objetivos socialmente válidos. Así, tomando en cuenta, que la educación es un proceso social, dentro de ella podemos ubicar diferentes formas de interpretación acerca del hombre y la sociedad, ya sea como una posición de refuerzo o cuestionamiento de lo establecido. Ante tal situación, dentro de la educación, se visualizan cuatro funciones interdependientes<sup>10</sup>, las cuales son:

---

<sup>7</sup> Rojas, R. La relación sujeto cognoscente objeto de conocimiento en el proceso de investigación. Ed. Trillas, México, 1990, p. 33.

<sup>8</sup> Esta clasificación la presenta Margarita Panza, op. cit., p. 23.

<sup>9</sup> Panza, M., op. cit., pp. 23, 27 y 28.

<sup>10</sup> Tal clasificación se retoma de: Pain, S. Diagnóstico y Tratamiento de los problemas del aprendizaje. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1975, pp. 2-3.

- 1) La **CONSERVADORA** o **REPRODUCTORA**. Esta visión de la educación toma a la sociedad como algo integrado de manera armónica y consensual, lo cual implica considerarla como "una unidad basada en un orden moral"<sup>11</sup>; este orden moral se logra más allá de los intereses particulares del individuo o de los grupos por un consenso espontáneo. Es decir, todos los miembros de la sociedad adoptan los mismos valores, mismos que constituyen el vínculo que los une. Dichos valores compartidos son la base de las normas que se elaboran para regular sus relaciones sociales.

Esta regulación de las condiciones individuales lleva a la sociedad al equilibrio funcional. Y, los cambios sociales son solamente movimientos que tienden a conservar el equilibrio, es decir, el orden establecido.

- 2) La **SOCIALIZANTE**. Dentro de esta perspectiva, el uso del mismo entorno permite a los individuos interactuar socialmente, compartir la misma cultura, la identidad y regirse bajo la misma legalidad. El individuo, en la medida en que se sujeta a tal legalidad, se convierte en un sujeto social y se identifica con el grupo que se conforma ante la misma normatividad.
- 3) La **REPRESIVA**. Aquí, si la educación permite la continuidad funcional del hombre histórico, garantiza también la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad constituyéndose como aparato educativo, el cual es visualizado como un instrumento de control y reserva de lo conocible, con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social, según el rol que se le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.
- 4) La **TRANSFORMADORA**. Las contradicciones del sistema social, cuando son percibidas por los sujetos más afectados, producen actuaciones emotivas, que conducen a la toma de conciencia de las injusticias y contradicciones del proceso de alienación, que un sistema social impone. Cuando esta disposición a cambiar y a luchar contra lo establecido es asumida por grupos emplazados en el lugar de la fractura determinan su conscientización creciente, de ahí surgen modalidades que transforman el proceso educativo.

Entendida de tal forma, la educación no sólo se aboca a la vida o la supervivencia de cualquier grupo humano, sino también en lo que toca a la formación y el desarrollo de la persona individualmente considerada.

Dentro de los grupos humanos o sociedades, los elementos culturales se han enfrentado a una doble problemática. La primera relacionada a la conservación y transmisión, en la forma más eficaz posible, de los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida de la sociedad

---

<sup>11</sup> Garciarena, J. Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1989, p. 258.

misma. Y, la segunda referida a las innovaciones y rectificaciones de dichos elementos, para hacerlos propios y así poder enfrentar nuevas situaciones naturales y humanas.

Desde la Antigüedad clásica, las tareas de conservar y renovar la cultura fueron abordadas en forma racional y consciente por la Filosofía<sup>12</sup>. En sus principios, la Filosofía tendía a identificarse con todo el saber, o mejor dicho, con todos los conocimientos que tuvieran carácter racional y sistemático. Pero sucesivamente se desprendieron de ella varias ciencias particulares (matemáticas, física, química, astronomía, biología, psicología, etc.), que se volvieron autónomas.

Cuando al realizar la doble tarea de conservación y renovación de la cultura, la Filosofía se preocupa específicamente de los modos como las nuevas generaciones deben ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por éste, es decir, se preocupa en forma precisa y deliberada por el fenómeno educativo, y asume la denominación de Filosofía de la Educación o Pedagogía<sup>13</sup>.

La **Pedagogía**, al igual que cualquier otra disciplina, no puede formarse y funcionar si no tiene especificado su correspondiente objeto de estudio, siendo este la **educación**. De tal manera, la educación es considerada como una función social global por ser medio y fin para la transformación social. Ya que no es posible concebir un cambio social profundo sin proporcionar los medios de una educación apropiada para realizarlo.

Partiendo de su objeto de estudio, la Pedagogía estudia los conceptos y las teorías que dan dirección al proceso educativo; determina los fundamentos teóricos del contenido y los métodos bajo los cuales se rige el proceso enseñanza-aprendizaje; refleja los fundamentos de las teorías pedagógicas y proporciona al pedagogo el dominio de los métodos y procedimientos en el campo de la educación y la enseñanza y, el complejo arte de la influencia pedagógica sobre el educando.

Muchas otras disciplinas y ciencias aportan al conocimiento del proceso educativo, entre ellas las ciencias de la comunicación, la sociología, la psicología, la epistemología, la ética, etc., pero es la pedagogía, cuya red conceptual gira

---

<sup>12</sup> La palabra Filosofía proviene del latín *philosophia*, y éste del griego *philosophía* que significa "amor por el saber", y la etimología sugiere no solamente la idea de una preocupación por conservar el saber constituido, sino también, y sobre todo, de un esfuerzo intencional por renovarlo y ampliarlo. La generalidad de la Filosofía tiene un carácter lógico, en cuanto es una investigación enderezada hacia cualquier objeto, es decir, a cualquier orden de hechos, actividades, etc., pero también, al mismo tiempo, tiene un carácter social, en cuanto es una investigación que puede ser emprendida y realizada por cualquier hombre, dado que todo hombre es un "animal racional". Yurén Camarena, M. La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. Ed. Trillas, México, 1998, p. 89.

<sup>13</sup> Abbagnano, N. y Visalberghi, A, op. cit., p. 14.

alrededor de la **formación**<sup>14</sup>, la disciplina mejor dotada para articular los aportes de las demás disciplinas con miras a una comprensión integral del proceso educativo.

Al igual que las demás ciencias, la pedagogía cuenta con su correspondiente sistema de categorías, entre los que destacan: la planeación educativa, la teoría y el diseño curricular, el proceso educativo y el proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación analizaré cada uno de ellos para llegar a comprender la construcción de la noción de currículo.

## 1.2. Teoría y diseño curricular.

Autores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez<sup>15</sup>, entre otros, señalan que la juventud del currículo como campo científico se refleja tanto en su dinamismo como en la falta de claridad y acuerdo respecto a sus nociones y conceptos, lo cual impide que se pueda construir una teoría del currículo relativamente estable y potente. Otro aspecto que caracteriza la construcción de una teoría sobre currículo, es que como campo de estudio se ha considerado particularmente ahistórico, es decir no se ha sistematizado la información relacionada a su génesis y su desarrollo, lo cual en palabras de Kliebard se debe a que "a que muchos líderes del currículo argumentan que dejemos las telarañas del pasado y que miremos hacia el futuro sin trabas"<sup>16</sup>. Pero, al realizar la revisión bibliográfica relacionada con este tema, se encontró que existen referentes que buscan dar cuenta del desarrollo histórico del currículo, como se puede apreciar en la obra "El currículo escolar: surgimiento y perspectivas" elaborada por Angel Díaz-Barriga<sup>17</sup>.

De tal forma, dado el creciente desarrollo y la importancia del diseño curricular en las instituciones educativas y en el desarrollo de México, es necesario valorar el estado actual del campo curricular y la investigación que se realiza en su entorno. Los avances de la investigación en torno al currículo pueden ser considerados como un reflejo del adelanto teórico, metodológico y social en el campo curricular, los cuales, además, nos permiten conocer sus repercusiones y hacer los ajustes necesarios para avanzar en la teoría.

Así, la **teoría curricular** se plantea como propósito sentar las bases disciplinarias y metodológicas que permitan sustentar el correcto planeamiento y elaboración de los planes de estudio. De tal forma, la teoría intenta dar una base racional a la organización de los diferentes elementos que integran un plan de estudios.

---

<sup>14</sup> Toda Filosofía de la Educación tiende a promover modalidades y formas de cultura, y contempla cierto ideal de formación humana, aunque no la considera definitiva ni perfecta. Ibid., p. 14.

<sup>15</sup> Sacristán, G. y Pérez, A. "Teoría del Currículum". En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madrid, 1985, p. 191.

<sup>16</sup> Kliebard, H. *Visión retrospectiva del currículum*. Universidad de Wisconsin, 1968, pp. 69-84.

<sup>17</sup> Díaz Barriga, A., *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Ed. Aique, Argentina, 1996.

Angel Díaz Barriga<sup>18</sup>, considera que la génesis del planteamiento curricular se puede rastrear en la sociedad estadounidense durante la época de la colonia (1840-1890), en el contexto que da inicio a la industrialización, donde la escuela tenía un carácter marcadamente elitista (exclusivamente para los blancos) y surge el movimiento en pro de la escuela pública. Lo cual repercute en una reforma de la escuela y en la generación de nuevas prácticas escolares. En esta etapa, los industriales apoyan la creación de la escuela pública, con el propósito de que responda a sus intereses, bajo el argumento de que la obligación de la educación es estar al servicio del progreso y aportar elementos para la moral y en las necesidades prácticas<sup>19</sup>. Así, pretendían que con su apoyo económico, la escuela pública se centrará en la educación manual y se orientará hacia los negocios; concibiendo a la escuela como preparación para el trabajo, lo que Cremin interpreta como: "... un adiestramiento técnico eficaz..."<sup>20</sup>. De tal forma, las escuelas se organizaron según la imagen de eficiencia que proyectaban las fábricas. Se crean grandes escuelas, cuya administración sería más fácil, y hasta los mismos inspectores escolares "se pensaban como gerentes de fábricas"<sup>21</sup>. Para finales de 1890, las "escuelas estaban organizadas para fomentar el desarrollo industrial capitalista, producir una clase obrera con pautas de comportamiento interiorizadas y una estructura obediente a la autoridad"<sup>22</sup>, esto es, se plantea una práctica educativa diferente, en la que se ajustan los contenidos de la enseñanza y donde surge la necesidad de una construcción conceptual que sirva de sustento a tales prácticas.

Estos elementos permiten afirmar que en 1890 las bases de un nuevo sistema educativo estaban presentes. Se había avanzado en la definición de un nuevo tipo de educación, una organización distinta de la escuela, una actitud de maestros y alumnos hacia la instrucción y una mayor articulación entre educación y aparato productivo, teniendo como eje de tal problemática lograr el control de los maestros, de los alumnos y de los trabajadores.

Una segunda etapa comprende entre 1890 y 1930, en el periodo precedente a la gran depresión de los años treinta, donde se construyen nuevos discursos en el ámbito social (taylorismo), psicológico (conductismo) y filosófico (pragmatismo). En este periodo, surgen los primeros ensayos sobre currículo y se crean las bases conceptuales para el desarrollo de una pedagogía de la sociedad industrial (que verá su plenitud hacia la década de los años cincuenta), siendo sus mayores expresiones la teoría curricular, la tecnología educativa y la concepción evaluativa<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Ibid., p. 16.

<sup>19</sup> Puiggrós, A. Imperialismo y educación en América Latina. Ed. Nueva Imagen, México, 1980, p. 31.

<sup>20</sup> Cremin, L. La transformación de la escuela. Ed. Omeba. Buenos Aires, 1969, pp. 25-27.

<sup>21</sup> Carnoy, M. La educación como imperialismo cultural. Ed. Siglo XXI, México, 1977, pp. 231-236.

<sup>22</sup> Ibid., p. 233.

<sup>23</sup> Díaz Barriga A. (1996), op. cit. p. 23.

Para Hilda Taba, la crisis educacional de 1890 marca el punto de renovación de la escuela estadounidense<sup>24</sup>. Cuando los empresarios tenían una influencia importante en las escuelas, y se pensaba que "la verdadera solución para la enseñanza técnica era una escuela complementaria práctica, dirigida por hombres de negocios"<sup>25</sup>.

En este contexto surge una concepción de rendimientos que posteriormente se expresará en todo el sistema educativo, ya que desde 1920 se empleaban tests en la escuela. Ciertos principios del taylorismo<sup>26</sup> se aplicaron también en las instituciones educativas, a fin de garantizar el control de la formación profesional de sus egresados. Aparecieron "nuevos" expertos que ejercieron una nueva dominación sobre el maestro, separándolo de su saber acostumbrado. Esta separación se da por un cambio sutil en la enseñanza, la cual deja de ser un trabajo relativamente integrado y no enajenado, donde el maestro desarrolla su imaginación al estar en contacto directo con su material y tener una relación estrecha con él. Mientras, en "aras de la administración científica, el control de los planes de estudio, la evaluación, las asesorías, la selección de textos y los métodos de enseñanza se ponen en manos de expertos"<sup>27</sup>. Bowles y Gintis expresan que en esta situación surgió un número muy elevado de especialistas para abordar aspectos diminutos de la enseñanza. Las decisiones y metas educativas se dejaron en manos de administrativos de alto nivel.

Por su parte, la Asociación Nacional de Educadores (NEA) se incorpora a la defensa de la educación técnica. En su informe de 1910 expresa: a) la industria tiene una significación fundamental y permanente para la escuela por ser el factor de progreso social; b) las normas educacionales aplicables en una era de artesanía, sin duda requerían de un cambio radical ante el desarrollo industrial; c) los fines sociales de la educación y las necesidades psicológicas individualistas exigen que las actividades industriales (manuales) tengan un lugar importante en la escuela<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Taba, H. Elaboración del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1991, pp. 46-47.

<sup>25</sup> "El sistema escolar y técnico independiente de Wisconsin, controlado por la Junta de Educación Industrial, era el modelo que había que seguir". Cremin, L. (1969), op. cit., p. 2.

<sup>26</sup> El término "Taylorismo" se utiliza para hacer referencia a la obra realizada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado el padre de la Administración Científica, quien dedica su trabajo al estudio de la producción en sus más mínimos detalles, centrandó su preocupación en eliminar el fantasma del desperdicio y las pérdidas sufridas por las empresas estadounidenses y elevar los niveles de productividad mediante la aplicación de métodos y técnicas de la ingeniería industrial durante la Revolución Industrial. Taylor concluyó que la organización y la administración deben estudiarse y tratarse científicamente y no empíricamente; y buscó aplicar una metodología sistemática en el análisis y en la solución de los problemas de la organización. Su estudio más sobresalientes es el que se refiere a los "Tiempos y movimientos".

<sup>27</sup> El autor expresa que esta situación no sólo ha sucedido en el ámbito educativo, sino que ha invadido las profesiones de servicio. "El sector médico ha visto el aumento de burocracias médicas impersonales, el predominio de especialistas, subprofesionales, desaparición del médico general. Ninguno de estos cambios es inherente a la ciencia médica". Bowles, S., Gintis, H. La instrucción escolar en la América capitalista. Ed. Siglo XXI, México, 1981, pp. 266-267.

<sup>28</sup> Carnoy, M. (1977), op. cit., p. 238.



Al defender que la enseñanza técnica debía estar a cargo de los empresarios, se llegaba a sostener que "los educadores cuidarían sólo de aquellos niños con aptitudes para las actividades intelectuales"<sup>29</sup>, argumento que deja en claro la concepción que se tenía de los maestros. En el plano psicológico se utiliza como tesis central la factibilidad de enseñar eficazmente asignaturas utilizándose los resultados sobre los estudios del niño<sup>30</sup>. La aparición de un nuevo discurso psicológico venía acompañada de la certeza de que toda instrucción que se apoyase en trabajos científicos sería "eficiente".

Los trabajos de James Thorndike permitieron reemplazar los conceptos antiguos de la psicología de las facultades por una perspectiva fundamentalmente conductista y aceleraron las tendencias "utilitarias" que estaban ganando terreno en las escuelas<sup>31</sup>. Mientras que Dewey sostenía la necesidad de adaptar la escuela a las circunstancias, necesidades y oportunidades de la civilización industrial, la Primera Guerra Mundial<sup>32</sup> daba el último impulso requerido para la aplicación de este modelo educativo.

El tránsito de la ingeniería a la pedagogía fue apenas perceptible. Se vivía una verdadera "orgía de tabulaciones". La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas y coeficientes de correlación. Los efectos de esta práctica no tardaron en aparecer y hacia 1920 existía toda una polémica en torno a las declaraciones del presidente de la Universidad de Columbia. Éste sostuvo, basado en los estudios efectuados, que "sólo el 15% de la población tenía inteligencia suficiente para ingresar al colegio"<sup>33</sup>.

La búsqueda de "alternativas" a la conformación de los planes de estudio es consecuencia directa de este discurso científico y de las transformaciones que la industria había realizado en la sociedad estadounidense<sup>34</sup>. En 1932 se informó sobre 128 intentos distintos de reformar los planes de estudio de los colegios, mientras que Rugg describe 36 experiencias pedagógicas progresistas entre 1870 y 1920<sup>35</sup>.

---

<sup>29</sup> Cremin, L. (1969), op. cit., p. 81.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> En 1880 aparece Principles of Psychology, de James; en 1884, Talk on Pedagogics, de Parker; en 1898, Animal Intelligence, de Thorndike; en 1899, Talk to the teachers on psychology, de James; y The School and the Society, de Dewey.

<sup>32</sup> "La diferencia sobre la educación fue inevitable. Poco después de la declaración de guerra, Dewey declaró a un grupo de educadores técnicos que a lo largo de la historia las guerras siempre habían ayudado a las fuerzas de readaptación educacional". Resulta también significativo que sea un discípulo de Dewey, Tyler, quien se convierta en uno de los exponentes clásicos de lo curricular. Cremin, L., op. cit., p. 144.

<sup>33</sup> Apoyándose en datos de Yerkes se decía que la edad mental de los norteamericanos era de catorce años y que en consecuencia la mayor parte de los habitantes de ese país no podían concluir la secundaria. Ibid., pp. 144-150.

<sup>34</sup> "Mientras en 1820 el 58% de la población se dedica a la agricultura, en 1850 sólo lo hace el 15%, en tanto el empleo en las fábricas crecía correspondientemente". Idem.

<sup>35</sup> El autor añade: "la lista no era completa". Op. cit., pp. 223 y 249.

La década de los años veinte es particularmente prolífica en este campo. En ella se publican cinco libros sobre el currículo los cuales son: "The Curriculum", escrito por Franklin Bobbit (Boston, 1918); "Curriculum Construction", de Chartres (1923); "How to Make a Curriculum" de Bobbit (1924); "Curriculum making in a Elementary school" de Tippett y otros (1927); y, "The Denver Program of Curriculum Revision" de Newlon (1927).

El debate que asume Bobbit<sup>36</sup> en su libro "The Curriculum" se inscribe en la polémica global que tiene la educación en el capitalismo a finales del siglo XIX e inicio del XX. Discusión que es el resultado de las transformaciones que se operan en el proceso de industrialización como resultado de la invención de la máquina, la creación de un nuevo tipo de fábrica (producción en serie) y la conformación, en el caso estadounidense, de los grandes monopolios.

De esta transformación social devino una polémica entre lo que se denomina una concepción general de educación, esto es, una formación amplia propia de la visión humanista de la educación, frente a una perspectiva novedosa de educación (o en ocasiones capacitación) para una actividad específica y para una ejecución práctica, es decir, una polémica entre un acercamiento amplio a la cultura y una capacitación productiva en cuestiones laborales que tendrán una remuneración específica.

Bobbit plantea que "la educación debe ser general o especializada"<sup>37</sup>, enfatizando la importancia que tiene para las condiciones del siglo XX asumir la necesidad de vincular la educación a los problemas de ejecución práctica, a lo cual dice: "Desde el inicio del siglo XX, la evolución del orden social se ha realizado con una gran rapidez [...] (la educación) debe entrenar el pensamiento y el juicio en relación con situaciones de vida actuales [...] tiene la función de capacitar no en el conocimiento de la higiene, sino en la pericia de mantener una salud fuerte [...]"<sup>38</sup>.

El desarrollo de la psicología científica, la sociología funcionalista y el pragmatismo se convirtieron en la fuente básica en la cual anclar el nuevo pensamiento educativo. Ya en 1903 Thorndike había elaborado 300 objetivos conductuales para la enseñanza de la aritmética; en esa época se hacían estudios sobre problemas de enseñanza de la ortografía comparando el desempeño de un grupo escolar con otro a partir de la "variable" método; en la década de los años veinte también se empleaban los tests para seleccionar a los estudiantes que aspiraban a una modalidad de educación y para establecer patrones de rendimiento escolar. En este contexto, la conformación de la teoría del currículo se

---

<sup>36</sup> Bobbit es considerado el Padre del Currículo, debido a que sus obras fueron los primeros trabajos formales presentados sobre el tema del currículo. Fue profesor en la Universidad de Wisconsin del curso de "Administración Educativa", y en 1913 sus escritos indican que se dedicaba a aplicar, al proceso escolar, los sistemas de gestión desarrollados en la fábrica, en particular el planteamiento de Taylor (1911).

<sup>37</sup> Bobbit, F. "The Curriculum". Co. New York, 1971, p. IV.

<sup>38</sup> Ibid., p. IV-V.

fue gestando para establecer criterios que posibilitaran el **control** de lo que se consideraba el maestro **debe** enseñar y lo que el alumno **debe** aprender<sup>39</sup>.

Bobbit plantea que la **organización** de temas dentro del currículo tiene la necesidad de atender a las **demandas** de los empleadores, lo cual expresa diciendo "Los empleadores invitarán al estudioso del currículo para que **investigue** las situaciones en las que la productividad es mayor que los costos". De tal manera "la función del responsable de la elaboración del plan de estudios es comparable con la de un ingeniero"<sup>40</sup>. En tanto la función de la educación es preparar para la vida adulta, "la tarea de quien elabora un plan de estudios es **clasificar** y **detallar** la gama total de la **experiencia** humana con miras a desarrollar un currículo que capacite para ella"<sup>41</sup>.

Es pues en el estudio de lo social, del desempeño profesional, de las deficiencias en el manejo práctico de un saber y de las formas psicológicas en las que un sujeto aprende, como se construye lo que el autor denomina un "currículum científico".

La manera como este autor retoma la clásica formulación de Durkheim sobre los fines de la educación, "preparar para la vida adulta", no despierta ninguna duda. Sin embargo, queda claro que la función del "ingeniero curricular" es **instrumentar** esta preparación. Los fines de la educación son determinados en otros ámbitos disciplinarios: la filosofía y la sociología; asimismo, asegura que las exigencias de un proceso de industrialización demandan a la educación como condición de su propia dinámica. Lo curricular queda, por tanto, circunscrito a la operación de tales fines.

En este sentido, la teoría curricular tuvo que construir un conjunto de conceptos: diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etcétera, que le permitieran desarrollarse como una pedagogía de la sociedad industrial. La lógica interna de "lo curricular" se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral<sup>42</sup>, en detrimento de una formación más amplia. El "control", como determinación exacta del contenido que se ha de enseñar, del comportamiento (conductual) que se desea obtener, de la "necesidad" de satisfacer, se convierte en el eje de esta problemática. La eficiencia en la institución y en la adquisición de habilidades, así como la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión, constituyen el proyecto de "formación" del individuo de esta sociedad.

---

<sup>39</sup> Díaz Barriga, Angel (1996), op. cit., p. 43.

<sup>40</sup> Bobbit, F. Op. cit., p. 50.

<sup>41</sup> Ibid., p. 56.

<sup>42</sup> "Los hombres de negocios de Nueva York, San Luis y Chicago criticaron severamente el estrecho criterio intelectual del programa de estudios de las escuelas secundarias y exigieron que se diese lugar preponderantemente a la educación técnica y al adiestramiento manual". Cremin, L., op. cit., p. 15.

En la década de los treinta, surgen los primeros trabajos realizados por Ralph Tyler<sup>43</sup> sobre teoría curricular, los cuales se presentan en su obra "Principios básicos del currículo". El trabajo de este autor es reconocido como trascendental, debido a que es el primero en establecer un **planteamiento metodológico** sobre el tema curricular, con lo cual funda el campo del currículo<sup>44</sup>.

Para Tyler, educar significa "modificar las formas de conducta humana",<sup>45</sup> lo cual comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta. Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos. Por tal razón, el estudio de los educandos procurará determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela.

La etapa inicial de la propuesta curricular de Tyler, se caracteriza por la discusión sobre los problemas de los planes y programas de estudio, centrándose en la necesidad de elaborarlos a partir de objetivos conductuales. En donde, considera que las decisiones que se tomen en relación con los aprendizajes que se deben promover en un programa escolar deben ser el resultado del análisis de diversas fuentes de naturaleza variada, ya que, piensa que "ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar estas decisiones"<sup>46</sup>. Por tal razón, propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas; propone asimismo que una vez estudiados los requerimientos y necesidades de cada uno de ellos, se establezca una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje, como primera propuesta curricular que tiene que ser precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y de la psicología. Estos dos filtros operan como "cedazo"<sup>47</sup>, con el fin de organizar objetivos "filosóficamente coherentes y factibles en el proceso de aprendizaje"<sup>48</sup>. De tal manera, Tyler presenta un método que califica como "racional para encarar, analizar e interpretar el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa"<sup>49</sup>. El modelo curricular propuesto por Tyler se puede esquematizar de la siguiente manera<sup>50</sup>:

---

<sup>43</sup> Tyler es reconocido como el padre de los objetivos y su obra es publicada en 1949, después de la 2ª Guerra Mundial. Díaz Barriga A. Didáctica y Currículum. Ediciones Nuevo Mar, México, 1984, pp. 40-41.

<sup>44</sup> Sacristán, G. La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia. Ed. Morata, Madrid, 1984, p. 88. Según este autor, "Kliber (1977) considera a Tyler como el padre del movimiento de los objetivos de conducta u objetivos de aprendizaje".

<sup>45</sup> Tyler, R. Principios básicos del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970, p. 11.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>47</sup> Cedazo significa: tamiz o cernidor rodeado por un aro de madera.

<sup>48</sup> Leytón, M., Tyler R. Planteamiento educacional. Ed. Universitaria, S.A., Santiago, 1969, p. 20. De hecho, este "cedazo" no es tan abierto como el autor lo postula, sino que se refiere en concreto a la filosofía pragmática y a la psicología conductista.

<sup>49</sup> Tyler, R., *op. cit.*, p. 7.

<sup>50</sup> Díaz Barriga, A. (1984), *op. cit.*, p. 16.

### MODELO PEDAGÓGICO DE RALPH TYLER



Es necesario precisar que la concepción que el autor tiene de "lo social" en el currículo está fundada en una epistemología funcionalista, lo que le permite afirmar que "no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años... la llegada de la era científica impide a la escuela seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber"<sup>51</sup>. Considera, asimismo, el estudio de los intereses del alumno como una recuperación del movimiento de la escuela nueva, vinculado a los aportes que la psicología evolutiva había desarrollado hasta este momento. Con respecto a la forma en que aborda el problema de selección y organización de actividades de aprendizaje, centra el problema en el alumno.

A partir de lo anterior, se puede apreciar que para Tyler, la teoría curricular debe estar enfocada a los propósitos que la escuela debe cumplir, por tanto, su punto de partida en el diseño curricular está orientado al diagnóstico de necesidades, que desde una perspectiva utilitarista, busca fundamentar el uso social que habrá de dársele a la formación académica, técnica y/o profesional que un currículo habrá de guiar. Por tal razón, el currículo es entendido como un instrumento que permitirá comprender y diseñar la enseñanza; y, su diseño debe

<sup>51</sup> Tyler, R., op. cit., pp. 22-25.

ser realizado a partir de las necesidades e intereses de la vida contemporánea y de los alumnos, que la escuela debe cubrir.

Así, el currículo se presenta como el producto final de un proceso de diseño sistemático que formaliza, en términos generales, los fines y los propósitos educativos, la selección y la organización de contenidos y las actividades académicas a realizar. El conjunto de estos componentes se sintetizan en una serie de enunciados formulados objetivamente: los objetivos de aprendizaje. Dichos objetivos constituyen el eje metodológico de la estructura del plan de estudios.

Su metodología se basa en un modelo único que, por medio de una serie de procedimientos preestablecidos, busca asegurar que se logre el aprendizaje, mediante la sistematización, organización y control de todos los pasos a seguir en la elaboración e instrumentación de un plan de estudios. Como ya se dijo, dentro de este modelo, el punto central son los objetivos y, su diseño está orientado a resaltar el aprendizaje que se **debe** generar en los estudiantes, razón que justifica que sean planteados bajo un enfoque conductista. Obedeciendo a que el autor considera que el aprendizaje es susceptible de ser provocado y controlado, por tanto, sólo se presenta cuando se observa una conducta modificada.

A partir de lo anterior, es importante resaltar que el trabajo de Tyler es trascendental dentro del diseño curricular, ya que la distinción que realiza entre fundamentación y metodología en el diseño de planes de estudio, abre el ámbito curricular como un campo de estudio y, por tanto, de constante investigación. Pero, considero que su trabajo es parcial, en primer lugar porque en su concepto de educación hace a un lado o desconoce, la importancia de los procesos internos del pensamiento, debido a que no son medibles ni controlables y, en consecuencia, no aprecia al aprendizaje como proceso. Asimismo, visualiza al currículo como algo estático que puede estar bajo un control exhaustivo y, por tanto, no toma en cuenta su carácter dinámico, considerando que en él intervienen seres humanos que le imprimen sus características peculiares, las cuales no pueden ser controladas.

La elaboración de un discurso más estructurado de la teoría curricular se realiza a partir de la Segunda Guerra Mundial. Es en este periodo surgen producciones más claras de esta concepción, donde se encuentran los trabajos realizados por: Benjamín Bloom (1956), Robert Mager (1961), Jerome Bruner (1961), Hilda Taba (1962).

La exportación de las teorías pedagógicas que se habían generado en el contexto del capitalismo estadounidense se convierte en una tarea prioritaria, a fin de consolidar las condiciones ideológicas para la reproducción de un modelo capitalista dependiente en América Latina. Ante tal situación, Adriana Puiggrós comenta que "el gran impacto que han tenido en América Latina puede explicarse, entre otras razones, por la modificación de la geopolítica mundial que convierte a

Estados Unidos en la gran potencia de la región"<sup>52</sup>. Y sostiene que se instrumentaron diversos organismos internacionales para consolidar esa hegemonía, diciendo: "En América Latina, la Organización de los Estados Americanos controló los intentos de autodeterminación y se erigió en guardiana de los intereses norteamericanos en la región"<sup>53</sup>.

Los argumentos empleados de acuerdo con la conformación de la escuela pública en Estados se renuevan en la posguerra, referidos al "atraso" de América Latina, se expresa nuevamente la oposición entre una educación "enciclopédica" frente a otra "científica"; "las clases dominantes —en Latinoamérica, señala Blankstein — no producen intelectuales aptos, sino que educan de acuerdo con una cultura humanista que no transmite los conocimientos científicos y mecánicos necesarios para el progreso. Aquello que llaman civilización dista mucho de una verdadera cultura"<sup>54</sup>.

La penetración de la teoría educativa de la sociedad industrial en América Latina tiende, por tanto, no sólo a "actualizar" los planes educativos de acuerdo con la evolución del desarrollo científico, sino fundamentalmente a funcionalizar el sistema educativo a las exigencias que el imperialismo impone. Siendo este el contexto que explica la divulgación de la teoría curricular, la tecnología educativa y la concepción evaluativa.

En la década de los setenta, bajo la necesidad del Estado mexicano de reordenar sus espacios de consenso y legitimación social, ante los problemas de orden políticosocial que la sociedad mexicana enfrentaba hacia finales de los años sesenta, se impulsa la política de modernización de la educación superior en el país<sup>55</sup>. Las universidades y los institutos de este nivel educativo se dieron a la tarea de generar estrategias de diseño curricular con el fin de contribuir a la solución de los problemas derivados de la expansión de la matrícula; equilibrar la desvinculación existente entre las características de los egresados y las exigencias del mercado de trabajo, y superar la obsolescencia de los contenidos científicos y tecnológicos<sup>56</sup>.

De tal manera, la nueva concepción educativa reemplaza los planteamientos tradicionales sobre la formulación de planes de estudio basados en concepciones didácticas. Y, da paso a una idea específica de científicidad para la elaboración de planes de estudio basada en el modelo de la Tecnología Educativa<sup>57</sup>. Con la cual, en forma general, se busca adecuar la preparación

---

<sup>52</sup> Díaz Barriga, A. Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas, México, 1986, p. 34.

<sup>53</sup> Puiggrós, A., op. cit., p. 8.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>55</sup> Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, No. 2. México, 1985, pp. 67-79.

<sup>56</sup> Díaz Barriga, A. (1986), op. cit, pp. 15-17.

<sup>57</sup> Fuentes, O. "Educación pública y sociedad", en González, P. México hoy. Ed. Siglo XXI, México, 1979, pp. 230-265; Mendoza, J. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México 1965-1980". En revista Perfiles Educativos, No. 12, CISE, UNAM, 1980, pp. 3-21; Díaz Barriga, A. (1986), op. cit., p. 16.

escolar del individuo a los reclamos urgentes de la sociedad, y en lo particular a las necesidades de formación técnico y/o profesional que tiene el aparato productivo nacional.

Estos intentos reformadores se inspiraban en la búsqueda de la eficiencia y la productividad en el cumplimiento de la función docente, razón por la cual se incorpora el uso de la planeación como el instrumento que permitiría organizar y regular el conjunto de acciones y en particular de las tareas académicas. Con esta orientación, el currículo aparece con un **sentido administrativo y burocrático**; y, los principios de la **tecnología educativa** y el enfoque de sistemas se constituyen en la base teórica para la derivación de formas instrumentales y procedimientos técnicos dirigidos a la confección y aplicación de los planes de estudio.

Así, la incorporación del modelo curricular basado en un discurso "científico-técnico", en el contexto político interno del Estado mexicano, posibilita, por un lado, atender la creciente expansión del sistema educativo nacional y, por otro, intervenir gradualmente en la conformación interna de las instituciones educativas, a partir de "técnicas" que permiten determinar qué enseñar, en función de qué habilidades y las metas de aprendizajes deseados a las cuales acceder a partir de criterios técnicos-rationales. Teniéndose como meta, a través del empleo de este conjunto de propuestas, llegar a un control tal de la institución educativa que ésta sea "libre de conflictos de orden político".

En este contexto se comienzan a desarrollar las primeras propuestas de elaboración curricular. A mediados de los sesenta aparece la obra "Diseño de planes de estudios" de Raquel Glazman y María de Ibarrola; dicho trabajo es considerado como pionero en el campo del currículo escolar universitario y marca la pauta para el inicio formal del movimiento curricular en México<sup>58</sup>.

En la segunda mitad de la década de los setenta y a principios de los ochenta, el currículo había cobrado un fuerte impulso como objeto de estudio<sup>59</sup>. La creación de nuevas instituciones de educación media superior (ejemplo: Colegio de Ciencias y Humanidades) y superior (ejemplo: Escuela Nacional de Estudios Profesionales) con sistemas de organización académico-administrativos diferentes demandaba con urgencia el desarrollo de modelos innovadores y alternativos cuya elaboración trascendiera la simple estructuración de objetivos y contenidos.

Por esos años, la comunidad universitaria de diferentes instituciones de educación superior, se muestra inconforme con: a) la manera como la institución educativa viene desarrollando su papel tanto en relación con la sociedad, como respecto a los mismos procesos de aprendizaje de los estudiantes, y b) las concepciones educativas vigentes. Ante tal situación, diversos centros de estudios educativos de corte técnico, como el Centro de Didáctica y después el CISE

<sup>58</sup> Ruíz Larraguivel, E. "La investigación curricular en México". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 57-58, julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1992, p. 45.

<sup>59</sup> Díaz Barriga, A. (1986), op. cit., p. 19.



(Centro de Investigaciones y Servicios Educativos), la ANUIES, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), entre otros, se dieron a la tarea de desarrollar y promover variados modelos de diseño curricular con un tratamiento técnico más riguroso y ordenado y, sobre todo, con una mayor fundamentación, especialmente en lo que se refiere al grado de congruencia entre las especificaciones sociales de la práctica profesional y los atributos académicos que debiera poseer el egresado. La caracterización del contexto socioeconómico que rodea a la profesión, los fines y los propósitos de la institución educativa, las necesidades del estudiante, y otros factores, dejan de ser simples operaciones complementarias para convertirse en una etapa formal e inherente del proceso de planeación curricular. De tales trabajos, surgen otras formas de agrupar los contenidos (en módulos<sup>60</sup> o áreas de conocimiento<sup>61</sup>), así como el uso de otros modelos didácticos centrados en la enseñanza como la actividad del estudiante. El empleo de métodos cuantitativos para evaluar el aprendizaje conllevó estrategias a desarrollar por los nuevos planificadores del currículo.

Los trabajos posteriores a Glazman e Ibarrola dedicados a la planeación curricular incorporaron como fase substancial, la caracterización de la práctica profesional: el perfil del egresado, los fines académicos de las escuelas, las expectativas del estudiante para, a partir de ésta, derivar los objetivos curriculares, los contenidos y el sistema de evaluación. Paralelamente, aparecieron propuestas metodológicas con esta misma línea de pensamiento tenocrática y eficientista del currículo. Las experiencias obtenidas con la implantación del Plan A-36 en la carrera de medicina en la UNAM<sup>62</sup>, el proyecto de creación de carreras profesionales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el modelo curricular para la carrera de Psicología de la ENEP-Iztacala, el sistema modular que se implantó para las carreras que ofrece la ENEP-Zaragoza, son algunos ejemplos de esta tendencia innovadora con un alto grado de sofisticación técnica. Todas éstas

---

<sup>60</sup> A tal organización se le denominó modular, definiéndose al módulo como "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". Panza, M. (2000), op. cit., p. 149.

<sup>61</sup> En los planes de estudio por áreas de conocimiento se plantea como idea fundamental la integración del conocimiento, en contraposición a la tendencia atomizante del modelo por asignaturas, pero esto en la práctica no pasa de ser un mero propósito, dado que el profesor dentro del aula continua trabajando su materia y su programa de manera independiente, haciendo caso omiso de esta nueva organización curricular. Panza, M. (2000), *ibid.*, p. 148.

<sup>62</sup> En la Facultad de Medicina en la UNAM, la estructura del plan de estudios por materias o asignaturas disciplinarias no cubría los requerimientos de formación profesional que debe atender aspectos sociales que están detrás del fenómeno salud-enfermedad. De tal forma, se organizaron los contenidos del plan de estudios a partir de la precisión de un problema específico a estudiar (parto, aparato digestivo, aparato respiratorio, etc.), abordándolo en múltiples dimensiones que van desde bioquímica, anatomía, fisiología, patología, hasta la psicología y la sociología. La conformación de este nuevo modelo curricular posibilitó prácticas educativas, cualitativamente diferentes; aún, de que sus contenidos fueron definidos y reorganizados destacando los cambios de conducta deseada a través de la clasificación de áreas de Bloom. Panza, M. "Enseñanza modular". En revista *Perfiles Educativos*, núm. 11, CISE-UNAM, México, 1980; Alvarez, J. M. "El plan A-36. Plan experimental de enseñanza de la medicina general integral". En: *Simposio experiencias curriculares en la última década, Cuadernos de investigación educativa*, DIE-CINESTAV, IPN, 1983.

comprendieron la misma organización modular e incorporaron los modelos didácticos inspirados en la tecnología educativa<sup>63</sup>.

Tales propuestas enfatizan el dominio de la racionalidad técnica en el conjunto de acciones educativas, resaltando a la planeación como instrumento primordial que conducirá a la sistematización del proceso educativo y, sobre todo, la consideración del currículo en su carácter de modelo resultante de la planeación, mismo que no traspasa las fronteras de la estructura del currículo y la lógica instrumental y administrativa subyacente. Dichos modelos también implican la neutralidad y objetividad y, en ningún momento, se observa un intento por cuestionar la función social de la profesión, el sistema pedagógico y componentes que estructuran al currículo. Para ejemplificar la producción generada en esta etapa en relación con la teoría curricular, se puede citar las obras de Jaime Castrejón "Planeación y modelos universitarios" (1977), Enrique Villarreal "Planeación académica integral" (1980) y José Antonio Arnaz "La planificación curricular México" (1981).

Otras propuestas curriculares diferentes e incluso opuestas a las anteriores, parten del cuestionamiento crítico de la función social de la universidad, la especificación de objetivos con base en los problemas reales a los que se enfrenta la profesión y el planteamiento de una pedagogía crítica y alternativa. Tal es el caso del modelo curricular desarrollado por Gilberto Guevara Niebla y colaboradores para la carrera de medicina de la UAM-Xochimilco<sup>64</sup>, y, en general, para el resto de las carreras que ofrece esta institución. Las propuestas curriculares implantadas en la UAM-Xochimilco<sup>65</sup>, apoyadas en una visión transformadora de la función social universitaria, sirvieron de base para impulsar el estudio crítico de las implicaciones políticas, ideológicas y educativas del currículo.

---

<sup>63</sup> Ruíz Larraguivel, E. (1992), op. cit., p. 48.

<sup>64</sup> En 1973, en la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), se desarrolla un modelo curricular modular por objetos de transformación, donde se realiza el planteamiento con una dimensión teórica específica. Dentro de este modelo, se construyen categorías y conceptos que la distinguen de otro tipo de propuesta curricular. Así, nociones como perfil profesional, práctica profesional, objeto de transformación, etc., aparecen como conceptos contruidos específicamente a partir de un conjunto de definiciones previas. Estos se efectúan sobre problemas de conocimiento, definición de rol de la institución educativa y teorías de aprendizaje. Por tanto, en el caso específico del planteamiento curricular modular - por objetos de transformación - tales términos llegan a ser conceptos. Este reconocimiento apunta a afirmar que tal discurso curricular - a partir de cierto rigor interno de las categorías de su cuerpo conceptual - aspira a ser una "teoría", esto es, un planteamiento ordenado en su interior articulado desde una dimensión conceptual específica. Guevara, G. *El diseño curricular*. Ed. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 1976.

<sup>65</sup> En 1974 empieza a circular el "Documento Xochimilco", en versiones mimeografiadas y sólo posteriormente será impreso en forma de folleto. En 1976 se imprimen los resultados de dos talleres sobre diseño curricular, bajo el título "Diseño Curricular"; otros documentos son elaborados posteriormente, aunque no será hasta 1982 cuando la Colección "Cuadernos de Formación de Profesores" de la propia universidad recoja dicha experiencia. En ellos se encuentran trabajos como los siguientes: "Educación y capitalismo", "Notas acerca del diseño curricular". La definición de fases y el diseño modular"; y "El objeto de transformación y la educación". Los documentos escritos por personal adscrito a este modelo curricular y que fueron presentados en el Encuentro de Diseño Curricular (ENEP Aragón, 1982) y en el Simposio sobre experiencias curriculares en la última década (DIE-CINESTAV-IPN, 1983) constituyen documentos importantes para la comprensión del modelo.

Es preciso destacar que subyace en la formulación de los objetivos curriculares, la selección de contenidos y la especificación del sistema pedagógico, una concepción de sociedad, educación, profesión, perteneciente a todo un sistema de valores sociales y culturales establecido por la sociedad para la cual sirva la educación. Esta afirmación hace suponer que el currículo no es sólo un **procedimiento instrumental**, como se habría venido abordando, sino también un **medio político** a través del cual las instituciones educativas norman, controlan y legitiman el proceso de formación académica y profesional.

Como una violenta reacción contra los reduccionismos técnicos con los que se había manejado el currículo, y con el fin de contrarrestar el vacío teórico de las interpretaciones curriculares, en los años ochenta se fortaleció el interés por analizar con profundidad los factores contextuales y/o referenciales que fundamentan la construcción de un modelo curricular, que en los estudios anteriores se determinaba de manera ahistórica<sup>66</sup>. De este modo comenzaron a aparecer los primeros planteamientos críticos sobre la racionalidad tecnocrática y funcional presente en la planeación curricular y sobre la pretendida científicidad que la fundamenta, en tanto que disfrazan la intencionalidad política e ideológica que conlleva el currículo.

Alfredo Furlán y Patricia Arísti, en 1982, argumentan: "el carácter de la preocupación técnica varía según el tipo de actividad a la que se refiera... en el terreno educativo la preocupación técnica encuentra sentido cuando se asocia a los fines educativos que se persiguen, a una teoría pedagógica o a una ideología"<sup>67</sup>. El currículo se convierte entonces en concepto polisémico y dependiendo de la intencionalidad subyacente, se construye un tipo de estructura curricular.

Es así como la **investigación curricular** nacional se dirige a la identificación y explicación de los fines políticos que justifican al currículo. La incorporación de las corrientes reproduccionistas posibilitó fundamentar este cuestionamiento crítico del currículo, ya que ofrecen bases conceptuales para caracterizar la naturaleza política e ideológica de la educación. Prócoro Millán advierte que: "El currículo, en cualquiera de sus momentos (diseño, aplicación y evaluación), no puede sustraerse de su razón Política"<sup>68</sup>. Alfredo Guerrero agrega que "En el trasfondo de la toma de decisiones, en torno a la construcción curricular, se suscitan los conflictos más agudos y el enfrentamiento de intereses que manifiestan los grupos sociales que conviven en la institución, como la legitimación de un tipo de conocimiento, la consolidación del poder académico, la

---

<sup>66</sup> Ruíz Larraguivel, E. (1992), op. cit., p. 49.

<sup>67</sup> Furlán, A. y Arísti, P. "Razón técnica y curriculum". En *Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular*. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1982, p. 32.

<sup>68</sup> Millán P. "Una propuesta de estrategia para el cambio curricular en la educación superior". En *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 36, noviembre, 1981, pp. 28-29.

defensa de una concepción de profesión, etc., lo que hace que el currículo se defina en medio de polarización de ideas y propósitos<sup>69</sup>.

Esta politización del currículo da lugar a la necesidad de profundizar más en sus planos social, ideológico y educativo no sólo en cuanto a su dinámica de construcción sino también en torno a los efectos que su aplicación produce en la realidad escolar. Es así como se considera que el currículo no puede seguir siendo visto como una mera secuencia vertical de etapas. Las múltiples determinaciones que intervienen en su planeación y aplicación obligan a visualizarlo como un proceso que comprende varios momentos interdependientes e interactuantes. Este carácter de proceso asignado al currículo significa extender la planeación curricular a la realidad escolar, es decir, a los sucesos cambiantes que acontecen en la vida académica de la institución.

En el Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en el Distrito Federal en 1981, se propuso la siguiente definición de currículo: "es el reflejo de la totalidad educativa (en tanto que confluye interactuando en él mismo, todos los aspectos de la realidad educativa), y como síntesis instrumental (en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza)"<sup>70</sup>. Esta nueva definición destaca el dinamismo que existe en todos los momentos del proceso curricular e incorpora los efectos que su puesta en marcha ocasiona en el salón de clases. Ubaldo Chamorro, al igual que Robredo Uscanga, plantea que el currículo debe dar cuenta de las relaciones y procesos que ocurren en la escuela y de su vinculación con los lineamientos formales del currículo<sup>71</sup>.

A partir de lo anterior, el análisis de la teoría curricular revela que ésta surgió en el contexto de la tecnología educativa, la cual se encuentra vinculada con los postulados de la psicología conductista, de la filosofía pragmática, de la sociología empresarial y de la productividad<sup>72</sup>; de tal manera, la tecnología educativa se ha constituido en dos líneas de acción: la planeación educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>73</sup>.

Encontramos que en la historia de la teoría curricular es común encontrar la afirmación de "que hay tantas definiciones de currículo como autores lo han estudiado"<sup>74</sup>; además, de que han existido diferentes metodologías para la elaboración del currículo en las diferentes propuestas teóricas. El desarrollo de dichas metodologías se ha caracterizado por destacar los elementos de un plan de

---

<sup>69</sup> Guerrero, A. "Lo político del currículum". En *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 10, septiembre de 1981.

<sup>70</sup> Glazman, R. e Ibarrola, (1981), op. cit., pp. 45-53.

<sup>71</sup> Chamorro, U. "El proceso curricular en la educación superior". En *Foro Universitario*, STUNAM, marzo, 1985; Robredo, U. "El currículum como proceso". En *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, núm. 51, 1984.

<sup>72</sup> Díaz Barriga, A. (1996), op. cit., pp. 13-27.

<sup>73</sup> Glazman, R. e Ibarrola de, M. (1981), idem.

<sup>74</sup> Díaz Barriga, F. et. al. *Metodología para el diseño curricular para educación superior*. Ed. Trillas, México, 2000, p. 17.

estudios con diferentes formas de organización y orientados a determinados objetivos.

En el contexto mexicano, se puede apreciar que en un primer momento, la problemática curricular está matizada por dos aspectos fundamentales<sup>75</sup>:

- a) La visión de la problemática curricular es fundamentalmente de orden técnico, por lo tanto, la resolución de todos los problemas que se presentan en un plan de estudios puede ser efectuada acudiendo a técnicas.
- b) En esta perspectiva se hace necesario estudiar - para producir - las alternativas técnicas que se siguen en los E.U.A. para implantarlas en el contexto mexicano.

Posteriormente, a partir de la primera mitad de los ochenta, la literatura curricular mexicana abundó en reflexiones, críticas y argumentaciones sobre el carácter político del currículo en todos sus momentos y como un proceso que incluye a la planeación, dando pie a la generación de alternativas a la propuesta curricular estadounidense, que se realiza de dos formas en nuestro país:

- a) Inicialmente, se organizan propuestas curriculares que resultan innovadoras frente a las vigentes, dando más importancia a la operación del modelo curricular que a la formulación conceptual. Para este caso se puede citar al nivel básico de educación, donde la organización curricular por asignaturas se ve reemplazado por la organización en áreas, realizada desde la década de los sesenta en la escuela primaria y en los setenta en la secundaria<sup>76</sup>.
- b) Gradualmente, se conforma, de manera intencional, un modelo curricular modular, explícitamente alternativo, tanto en el plano conceptual como en la práctica educativa que de tal se genere. Desde esta visión, el currículo no presenta más una condición de estado, sino por el contrario, en el marco de la interacción: realidad escolar- modelo curricular, el currículo es un conjunto de procesos y relaciones sociales, políticos y educativos que dan cuenta del desenvolvimiento que adquiere una institución educativa (ejemplo: sistema modular en la UAM-Xochimilco).

Actualmente no es posible realizar el estudio de una teoría curricular completa que haya integrado aportaciones de diferentes campos disciplinarios. Los supuestos teóricos que respaldan a las metodologías del diseño curricular difieren entre ellas, pues cada una hace hincapié en algunos aspectos, o bien, son tratados de modo diferente por otras; sin embargo, podemos observar que los supuestos teóricos fueron construidos con base en teorías psicológicas del aprendizaje y la personalidad, así como en teorías sociales y educativas. Son

---

<sup>75</sup> 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, no. 2, México, 1985, pp. 44-45.

<sup>76</sup> Díaz Barriga, A. (1986), op. cit., p. 5.

pocas las metodologías que se guían por una sola concepción teórica pues la mayoría integra aspectos psicológicos, sociales y educativos.

El análisis de un determinado elemento del currículo apoyado en una metodología sui generis, creó múltiples modelos para el diseño de un plan de estudios. Por ejemplo, la teoría psicológica del aprendizaje y de la personalidad para el planeamiento del currículo enfatizó un momento del proceso educativo, se ocupó del alumno y de sus experiencias de aprendizaje y la forma de organizarlas y evaluarlas (Tyler<sup>77</sup> y Johnson<sup>78</sup>).

Los modelos propuestos por las teorías sociales igualmente enfatizaban algún aspecto o elemento del currículo, en este caso se ponderan el contexto social y las necesidades identificadas para el desarrollo de la sociedad, se plantean propuestas para que cada sistema económico y social planifique los recursos humanos a partir de las exigencias del desarrollo social<sup>79</sup>.

Ahora entrando al diseño curricular, es importante considerar que el concepto de **diseño** se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas. Así, por **diseño curricular** se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo. De tal manera, es importante resaltar que para desarrollar una teoría sobre el diseño curricular es indispensable investigar cuáles son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro. Por tal razón, el diseño curricular es considerado un proceso, y el currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso<sup>80</sup>.

Para Ángel Díaz Barriga<sup>81</sup>, el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político, social y cultural.

Para Tyler<sup>82</sup>, el diseño curricular responde a cuatro interrogantes:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esos fines?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

---

<sup>77</sup> Tyler, R. op. cit.

<sup>78</sup> Johnson, H. Curriculum y educación. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970.

<sup>79</sup> Villarreal, E. "La planeación académica integral". En Cuadernos de Planeación Universitaria, editados por la Dirección general de Planeación. UNAM, México, 1980.

<sup>80</sup> Arredondo, V. A. "Comisión temática sobre desarrollo curricular". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación educativa, México, 1981.

<sup>81</sup> Díaz Barriga, A. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en Revista de Educación Superior, vol. 10, núm. 4, octubre-diciembre de 1981, p. 39.

<sup>82</sup> Tyler, R., op. cit., p. 78.

En cambio Hilda Taba<sup>83</sup>, considera que el diseño del currículo debe ir más allá de los objetivos del aprendizaje y propone que antes de desarrollar un elemento determinado del currículo, debe establecerse un esquema de pensamiento con el propósito de construir una razón fundamental teórica sobre el cual asentar su elaboración, además de que esto ayudaría a introducir cierto orden en las propuestas de elaboración del currículo. La autora piensa que las decisiones adoptadas derivan de un estudio de factores, como son: el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas; además, señala que el análisis de estos factores ayudará a determinar los objetivos de la educación y la naturaleza del currículo. Así, hace énfasis en que la elaboración del currículo es una tarea que requiere un esquema racional para examinar tanto el orden de adopción de decisiones, como el planeamiento de sus distintos elementos. Y, propone siete pasos para la elaboración del currículo, con el propósito de asegurar que todos los aspectos señalados han sido considerados y relacionados entre sí, y los cuales reconoce como una estrategia para lograr resultados. Estos pasos son<sup>84</sup>:

1. Diagnóstico de necesidades.
2. Formación de objetivos.
3. Selección de contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de actividades de aprendizaje.
6. Organización de actividades de aprendizaje.
7. Determinación de lo que se va a evaluar.

Por otra parte, Arredondo<sup>85</sup> señala que el desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, en el que pueden distinguirse cuatro fases:

1. Análisis previo: se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico del contexto educativo, del educando, y de los recursos disponibles y requeridos.
2. Diseño curricular: especifica los fines y los objetivos educacionales con base en el análisis previo, se diseñan los medios (contenidos y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos, con la idea de lograr dichos fines.
3. Aplicación curricular: pone en práctica los procedimientos diseñados.
4. Evaluación curricular: valora la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos; así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

---

<sup>83</sup> Taba, H., op. cit., p. 10.

<sup>84</sup> Ibid., pp. 24-28, 449-495.

<sup>85</sup> Arredondo, V. "Introducción a la comisión temática sobre desarrollo curricular", Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981, p. 373.

Este proceso de desarrollo curricular es dinámico pues está dirigido a cambiar, de manera dialéctica, las características que contempla; es continuo pues se compone de cuatro fases vinculadas que no requieren una secuencia lineal estricta; y es participativo, ya que requiere de habilidades metodológicas para la obtención de la información relevante, la definición de problemas reales, el diseño y la aplicación de procedimientos eficaces, la evaluación consistente y el sistemático trabajo de equipo.

Acuña y colaboradores<sup>86</sup>, proponen que el proceso de diseño curricular contemple las siguientes fases:

- a) Estudio de la realidad social y educativa.
- b) Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
- c) Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades advertidas.
- d) Evaluación interna y externa de la propuesta.

Por su parte, De Ibarrola<sup>87</sup> señala que para fundamentar al currículo se requiere especificar cuestiones referentes a:

1. El contenido formativo e informativo propio de la profesión.
2. El contexto social.
3. La institución educativa.
4. Las características del estudiante.

Desde otra perspectiva apegada a la concepción racionalista y pragmática, Johnson<sup>88</sup> considera que la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la estructura de una disciplina, y afirma que son tres las fuentes del currículo: los que aprenden, la sociedad y las disciplinas. Con respecto a los que aprenden (los alumnos), se deben considerar sus necesidades e intereses; de la sociedad hay que tomar en cuenta los valores y los problemas; finalmente, las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado.

Como se puede apreciar, los autores citados coinciden en que el diseño curricular comprende las mismas etapas de la planeación (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción, e implantación y evaluación), y que puede enfocarse desde diferentes dimensiones (social, técnica, prospectiva, política y cultural). Así, en la mayoría de las definiciones de diseño curricular se distinguen las mismas fases que menciona Arredondo<sup>89</sup>.

---

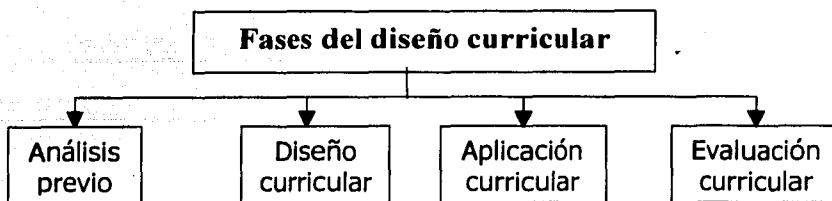
<sup>86</sup> Acuña, C., Vega de la, S., et al. Modelo de desarrollo curricular. Dirección Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, SEP, México, diciembre de 1979.

<sup>87</sup> Ibarrola de, M. "Fundamentos sociales del diseño curricular universitario". En Memorias del Simposium Internacional sobre Curriculum Universitario. Universidad de Nuevo León, México, mayo de 1978.

<sup>88</sup> Johnson, H. Curriculum y educación. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970.

<sup>89</sup> Arredondo, V. (1981), op. cit., pp. 373-377.





A partir de lo anterior, se puede apreciar que el diseño curricular debe ser considerado como un proceso, que como tal, no concluye con la elaboración de un plan de estudios, sino, que debe estar sujeto a una evaluación, investigación y transformación permanente en busca de la actualización continua del currículo; considerando que el currículo es el eje vertebral del proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en toda institución educativa, además de ser el reflejo de la relación existente entre la educación y la sociedad, por tanto, debe responder ante los constantes cambios científicos, tecnológicos y de conocimiento que se desarrollan en la dinámica social.

### 1.3. La planeación educativa y su relación con el campo curricular.

Encontramos que la educación formal se vale de la **planeación** para cumplir con la función que le es asignada por la sociedad. Y, estando de acuerdo con Villarreal "... planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro. Lo cual implica un ejercicio libre de la razón para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos"<sup>90</sup>.

Dentro de la educación, el tema de la **planeación educativa** es considerado como complejo, debido al desarrollo vertiginoso bajo el cual se ha ido construyendo, por tal razón no se cuenta con una definición aceptada de manera general que lo presente. Por tal motivo, se retoma la interpretación que realizan Llarena, McGinn, Fernández y Álvarez, quienes definen a la planeación educativa como "... el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización"<sup>91</sup>.

<sup>90</sup> Villarreal, E, op. cit., p. 7.

<sup>91</sup> Llarena, R., Mc. Finn, N., et al. "Definición del campo temático de planeación educativa", en Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981, p. 432.

En México, la planeación educativa es relativamente reciente. Durante su etapa de formación recibió diversas influencias, principalmente de Europa, donde tuvo un gran florecimiento después de la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente en la década de los cincuenta<sup>92</sup>, la enseñanza superior recibió el impacto de la expansión del sistema educativo, iniciada en 1940 junto con el proceso de industrialización del país; esto trajo como consecuencia una gran demanda social en este nivel. En la década de los setenta<sup>93</sup> se empezó a cuestionar la masificación de la enseñanza. Y, ante el incremento de la matrícula escolar en el nivel superior se ha ido provocando un aumento considerable de los recursos educativos, lo cual exige planeación. En 1971, al reestructurarse la Secretaría de Educación Pública, se creó la Subsecretaría de Planeación, que actualmente realiza la planeación educativa apoyada en el uso intensivo de un sistema de información y análisis. Así, la planeación se realiza en todos los ámbitos de la educación mexicana: en lo escolar y extraescolar, desde el nivel elemental hasta el superior; con proyección local o nacional<sup>94</sup>.

Uno de los aspectos que más ha prosperado en los últimos años en el amplio campo de la planeación es el diseño curricular, motivo por el cual se considera que debe contemplar todas las dimensiones de la planeación, así como las características específicas del nivel educativo al que corresponda. Así, las necesidades actuales obligan al estudio de una planeación realizable, que deberá abarcar las siguientes dimensiones<sup>95</sup>:

- a) **Dimensión social:** ya que la planeación se realiza por grupos humanos, no puede escapar a su carácter social pues son los propios individuos quienes se verán afectados con la implantación de algún plan, programa o proyecto.
- b) **Dimensión técnica:** toda planeación supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología.
- c) **Dimensión política:** planear es establecer un compromiso con el futuro; para que una planeación sea variable, debe ubicarse en un marco jurídico-institucional que la respalde, aunque en ocasiones sea necesario promover algún cambio en el marco en que se circunscribe la planeación.
- d) **Dimensión cultural:** la cultura entendida como un contexto, un marco de referencia, un sujeto de identidad o una alternativa en el sistema de valores, está siempre presente en toda actividad humana, por tanto, la planeación educativa es afectada por la cultura.
- e) **Dimensión prospectiva:** ésta es una de las dimensiones de mayor importancia en la planeación, pues al incidir en el futuro hace posible proponer planteamientos inéditos o nuevas realidades.

---

<sup>92</sup> Aguilar Pérez, E. Planificación y Administración. México, 1995, p. 9-12.

<sup>93</sup> Díaz Barriga, A. (1985), op. cit., p. 44-45.

<sup>94</sup> Díaz Barriga, F. et. al., op. cit., p. 12.

<sup>95</sup> Larena, R., Mc. Finn, N., et al. "Definición del campo temático de planeación educativa". En Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981.

Además, considerando que el diseño curricular es un proceso que se encuentra en permanente construcción, reestructuración y evaluación, se retoma la perspectiva que realiza Taborga<sup>96</sup>, quien propone clasificar las concepciones sobre la planeación con el siguiente criterio fundamentado en la temporalidad:

- a) Concepción retrospectiva: que se basa en la exploración del pasado.
- b) Concepción prospectiva: que se basa en la explotación de un futuro ideal.
- c) Concepción circunspectiva: que se basa en la exploración de las circunstancias del presente.

Asimismo, la Planeación Educativa requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles, de tal forma, en ella se pueden distinguir las siguientes fases:

1. Diagnóstico.
2. Análisis de la naturaleza del problema.
3. Diseño y evaluación de las opciones de acción.
4. Implantación y ejecución.
5. Evaluación.

#### **1.4. Concepciones sobre currículo.**

El currículo es el objeto de estudio de la teoría curricular. Dicho concepto, dentro del campo pedagógico, es considerado como polisemántico, debido a que hay una multiplicidad de formas de concebirlo, y a la fecha, no existe acuerdo entre los investigadores para conceptualizarlo de forma unívoca.

El desacuerdo terminológico y conceptual se patentiza desde un inicio con el lenguaje, ya que las definiciones existentes son multivariadas, y van desde la restrictiva alusión al "currículo como un programa estructurado de contenidos disciplinares" hasta la laxa consideración como "el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, donde hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión"<sup>97</sup>.

Para Ángel Díaz Barriga, el concepto de currículo es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial, durante el movimiento en pro de la escuela pública en los Estados Unidos de Norteamérica, que se puede rastrear entre la segunda mitad del siglo XIX y los primeros treinta años del siglo XX<sup>98</sup>. Este autor afirma, que debido a que el empleo de este término se aplica a la

---

<sup>96</sup> Taborga, H. "Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria". En Cuadernos de Planeación Educativa. Dirección General de Planeación, UNAM, México, 1980, pp. 11-12.

<sup>97</sup> Gimeno, J. y A. Pérez. "Teoría del Currículum". En: La enseñanza su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid, 1985, p. 191.

<sup>98</sup> Díaz Barriga, A. (1996), op. cit., p. 16.

organización del contenido temático en circunstancias históricas diversas a las de su origen, se pueden crear confusiones por el uso arbitrario de este vocablo<sup>99</sup>.

Ragan habla de la existencia del currículo en el período colonial de los Estados Unidos. Éste era concebido como la "lectura, escritura, aritmética, catecismo y cantos e himnos"<sup>100</sup>. Utilizando una referencia más lejana, Eggleston expresa: "El modelo del currículo esbozado por Platón en la República, preconiza música y actividades gimnásticas en su sentido más amplio... el trivium y quatrivium surgieron en gran medida de él"<sup>101</sup>. Sin embargo, es importante reconocer que establecer equivalencias entre currículo y planes de estudio dificulta el análisis de las bases conceptuales y de la problemática de orden político-social que explican la génesis de la concepción curricular.

Una interpretación más aceptable del surgimiento del término, lo dan Hilda Taba y Ronald Doll, al reconocer la existencia de una "crisis de la escuela estadounidense". Para Taba, la "presión más fuerte para la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos de la tecnología y la cultura"<sup>102</sup>. La crisis de la escuela se expresa en la década de 1890, por un fracaso de la misma para resolver los problemas creados por el cambio. Para la autora, tales problemas emanan del proceso de industrialización. Para Doll, en el siglo que abarca de 1860 a 1960 hay una constante progresión de incidentes que afectan el currículo de la escuela primaria y secundaria, iniciados en la lucha por establecer la escuela pública<sup>103</sup>. Esta tesis está centrada en la inercia que el progreso tiene para la evolución de la propia escuela.

De tal manera, se puede afirmar que: a) los autores hacen un reconocimiento del surgimiento de la problemática curricular, con relación al período de industrialización de la sociedad norteamericana; b) aquellos autores que hacen una equivalencia entre currículo, plan de estudios y organización de temas, confunden las bases conceptuales que dan la génesis a la construcción de una pedagogía para la sociedad industrial.

Así, encontramos que algunos autores definen al currículo de la siguiente manera:

Para Arnaz<sup>104</sup> el currículo es "... el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que

---

<sup>99</sup> Ibid., p. 18

<sup>100</sup> Ragan, W. El currículum en la escuela primaria. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1972, pp. 6-7.

<sup>101</sup> Eggleston, J., Sociología del currículo escolar. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980, p. 38.

<sup>102</sup> Taba, H., op. cit., p. 15.

<sup>103</sup> Este autor, utilizando el término curriculum para situaciones previas a esta época, expresa: "Rousseau colocaba la naturaleza del niño por encima de la naturaleza del curriculum (...) Froebel desarrolló un curriculum centrado en torno a la naturaleza del niño". En este sentido es susceptible a la crítica que previamente hicimos a los otros autores. Doll, R., El mejoramiento del Currículum. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1979, pp. 7-12.

<sup>104</sup> Arnaz, J. A. La planeación curricular. Ed. Trillas, México, 1981, p. 9.

se desarrolla en una institución educativa (...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan". Y, según este autor, el currículo se compone de cuatro elementos: a) Objetivos curriculares; b) Plan de estudios; c) Cartas descriptivas; y, d) Sistema de evaluación.

Hilda Taba señala que "el currículo... es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en la cultura"<sup>105</sup> y para su elaboración es indispensable investigar cuáles son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro. Por lo tanto, todo currículo debe comprender "... una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados"<sup>106</sup>.

Johnson<sup>107</sup> considera que el currículo es algo más que el conjunto de experiencias derivadas del aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. Para este autor, el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente; de esta manera hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios —es decir, las actividades y los materiales — sino los fines.

Glazman e Ibarrola, conciben al plan de estudios como sinónimo de currículo y, afirman que es la síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. Esta síntesis está representada por: "... el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza"<sup>108</sup>.

Beauchamp concibe al currículo como "un documento diseñado para la planeación instruccional"<sup>109</sup>. Johnson, al analizar la historia de la teoría curricular en Estados Unidos, encontró que las concepciones tradicionales del currículo tales como "secuencias de experiencias y actividades que tengan para el estudiante la

---

<sup>105</sup> Taba, op. cit., pp. 10-25.

<sup>106</sup> Idem.

<sup>107</sup> Johnson, H., op. cit., p. 12.

<sup>108</sup> Glazman, R. e Ibarrola de, M. Diseño de planes de estudio. Ed. CISE-UNAM, México, 1978, p. 28.

<sup>109</sup> Beauchamp, G. A. Basic components of a curriculum theory. Ed. Mc Cuthan Publishers Corporation, Berkley, California, 1977, p. 23.

mayor semejanza con la vida", no permiten distinguir entre currículo e instrucción, lo que demuestra la necesidad de una redefinición de los términos ambiguos. Johnson aclara que "la diferencia entre enseñanza y currículo consiste en que este último se encarga de la dirección de la enseñanza"<sup>110</sup>.

Beauchamp<sup>111</sup> y Johnson (1970), afirman que los especialistas emplean el término con cinco acepciones diferentes:

1. Como plan que dirige acciones posteriores. Dentro de esta concepción el currículo debe estar organizado de tal forma que pueda dar respuesta a la pregunta sobre qué se debe enseñar en las escuelas.
2. Como sinónimo de instrucción.
3. Como un campo amplio en el que se hace referencia a los procesos psicológicos del estudiante y a la manera en que éste adquiere experiencias educativas.
4. Como un determinante exclusivo de los contenidos de enseñanza y de las actividades de la misma.
5. Como una representación formal de la estructura de las disciplinas.

La concepción particular de Beauchamp al respecto es que se puede hacer referencia al currículo en tres formas<sup>112</sup>:

- I. Como un documento que será el punto de partida para planear la instrucción.
- II. Como un sistema curricular al que comúnmente se le ha llamado planeación e implantación curricular, y que él denomina ingeniería curricular.
- III. Como un campo de estudio que incluye tres elementos: el diseño curricular, la ingeniería curricular, y la investigación y la teoría necesaria para explicar los dos elementos anteriores.

Margarita Pansza considera que el currículo es "una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en forma de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo se enseña; presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: la construcción y la acción, que se articulan a través de la evaluación. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje y está situado en un tiempo y espacio social determinado"<sup>113</sup>.

---

<sup>110</sup> Johnson, H., *ibid.*, p. 14.

<sup>111</sup> Beauchamp, G. A., *op. cit.*, p. 26.

<sup>112</sup> Beauchamp, G. A., *op. cit.*, pp. 24-26.

<sup>113</sup> Pansza M. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo". En revista Perfiles Educativos, núm. 36, CISE-UNAM, México, abril-mayo, 1987, p. 21.

Autores como Glazman y Figueroa (1981)<sup>114</sup>, Díaz Barriga (1981)<sup>115</sup> y Acuña y colaboradores (1979)<sup>116</sup>, conciben al currículo como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

Otra concepción sobre currículo, y la cual considero es la más completa, la proporciona Arredondo, quien lo concibe como "... el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos"<sup>117</sup>.

Frida Díaz Barriga<sup>118</sup>, concibe al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Concordando con Arredondo<sup>119</sup> en que el currículo es el resultado del análisis del contexto, del educando y los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos y especifica medios y procedimientos para asignar los recursos.

La diversidad de definiciones y los aspectos en que se hace hincapié, varían de uno a otro autor, lo que ha provocado el uso indiscriminado del término currículo. Un ejemplo común es el de considerar como sinónimos de currículo los conceptos programa y plan de estudio. Glazman e Ibarrola, al definir el concepto de plan de estudios como "la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes"<sup>120</sup>, hacen referencia a elementos que otros autores consideran propios del currículo. Por otro lado, Arnaz señala que "el plan de estudios es sólo un elemento componente del currículo"<sup>121</sup>.

El análisis de las definiciones anteriores nos permite observar que algunas de éstas se refieren al currículo incluyendo elementos internos tales como especificación de contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios. Algunas otras definiciones, además de referirse a varios de estos elementos internos, incluyen cuestiones tales como las necesidades y

---

<sup>114</sup> Glazman, R. e Ibarrola de, M. "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular". Documentos Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981.

<sup>115</sup> Díaz Barriga, A. "Alcances...". Op. cit.

<sup>116</sup> Acuña, C., Vega de la, S. Et al. Modelo de desarrollo curricular. Ed. Dirección Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, SEP, México, diciembre de 1979.

<sup>117</sup> Arredondo, V. Análisis curricular. Ed. Comité de carrera de Psicología, ENEP-Zaragoza, UNAM, 1979, p. 374.

<sup>118</sup> Díaz Barriga, F. et. al., op. cit., p. 19.

<sup>119</sup> Arredondo, V. A. "Comisión temática sobre desarrollo curricular". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1981.

<sup>120</sup> Glazman, R. e Ibarrola de, M. Diseño de planes de estudio. Ed. CISE-UNAM, México, 1978.

<sup>121</sup> Arnaz, J. A. Op. cit.

características del contexto y del educando, y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado.

De tal manera, considero que aspectos tales, como el diseño de programas específicos de estudio, la organización de experiencia de aprendizaje, y el diseño de los contenidos, si bien, son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manera representan el único objeto o el aspecto central de su estudio. Por lo tanto, el currículo no debe ser analizado sólo internamente, en sus aspectos educativos; tampoco únicamente a la luz de teorías psicológicas del aprendizaje; por el contrario, el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político, cultural y económico en sus diferentes alcances, bajo la consideración de que el currículo norma y guía el proceso educativo que se desarrolla dentro de una institución educativa que se circunscribe en un contexto. Por lo tanto, si bien tiene una acepción técnica, ésta se subordina a la dimensión social que hace del currículo una entidad política-ideológica compleja que determina al elemento instrumental.

Por tanto, considero que el currículo es un proyecto integrador que determina los fines sociales y culturales de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela promueve, mediante un plan de acción previamente establecido para lograr tales objetivos.

### **1.5. El currículo como guía del proceso educativo.**

Partiendo de que el currículo tiende a normar y guiar el proceso de **enseñanza-aprendizaje**, se considera necesario analizar la integración entre los términos enseñanza y aprendizaje, en los cuales se sistematiza y formaliza el **proceso educativo**. Por tal razón, en un primer momento se presentan las definiciones de enseñanza y aprendizaje en forma separada, para tener claridad en que consiste cada una de ellas; y, posteriormente se analiza su vinculación.

La **enseñanza** constituye el proceso de organización de la actividad cognoscitiva. Dicho proceso se manifiesta de una forma bilateral e incluye tanto la asimilación del material estudiado o actividad del alumno (aprender) como la dirección de este proceso o actividad del maestro (enseñar). Conjuntamente con la asimilación de conocimiento, la enseñanza propicia el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades, y contribuye a la educación de los estudiantes<sup>122</sup>.

El **aprendizaje** expresa el resultado de la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades; se caracteriza, además, por el nivel de desarrollo del intelecto y de las capacidades creadoras del hombre. El aprendizaje presupone

---

<sup>122</sup> Trabajo colectivo de especialistas del Ministerio de Educación en Cuba. *Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996, p. 31.



determinado nivel de preparación del individuo para su participación en una u otra esfera de la actividad social<sup>123</sup>.

La vinculación entre ambos conceptos se constituye al considerárseles pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único que se encuentra en permanente interacción y movimiento, por medio del cual se pretende alcanzar la unidad entre la creación individual de conocimiento, el desarrollo de las capacidades y la formación de convicciones, actitudes y rasgos morales y de carácter.

El proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla mediante el **proceso educativo**, el cual se desarrolla de forma gradual, acumulativa y progresiva, organizando y dirigiendo en su conjunto la formación personal y académica de los individuos; en este proceso se establecen relaciones sociales activas entre los actores educativos (en donde se contemplan todos los individuos que participan en dicho proceso: pedagogos, docentes, alumnos, etc.) y, su influencia recíproca está subordinada al logro de los objetivos planteados por la sociedad por medio del currículo.

Así, para establecer temas y métodos en la confección del currículo todo lo que se conoce sobre la naturaleza humana y la del proceso enseñanza-aprendizaje debe ser tomado en cuenta. Ya que el conocimiento sobre el estudiante, el proceso enseñanza-aprendizaje y, su entorno económico, político, social y cultural, son factores relevantes para la toma de decisiones acerca del currículo.

## **1.6. El currículo abordado desde una perspectiva integral.**

Por medio del currículo, y la formación académica y profesional que dirige, se pretende dar respuesta a toda una serie necesidades sociales. Por tal motivo, al hablar del currículo se hace referencia a factores de tipo económico, político, social y cultural que influyen significativamente en el entorno educativo. Así, es lógico pensar que, el currículo debe guardar un estrecho vínculo con la comunidad, el trabajo y la cultura, considerando que es el reflejo de la relación existente entre la educación y la sociedad.

A partir de lo anterior, el diseño curricular no puede ser pensado únicamente como un problema de selección y organización de contenidos, ni se puede restringir al ámbito escolar, ya que la elaboración de un currículo no termina en el momento en que se obtiene un producto, es decir, un plan de estudios. Por el contrario, el diseño curricular debe ser entendido como un proceso, que como tal, se encuentra en permanente desarrollo, y se prolonga al análisis de la realidad

---

<sup>123</sup> Varona, Enrique José. Trabajos sobre educación y enseñanza. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1994, p. 96.

en que se desenvuelve el hecho educativo<sup>124</sup>; así, el currículo resulta ser un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa<sup>125</sup>.

Bajo esta perspectiva, es necesario que los adelantos teóricos que se han desarrollado en el entorno educativo estén en estrecha relación con lo que realmente se realiza dentro de los espacios educativos, para así tener la oportunidad de realizar los ajustes y adecuaciones pertinentes al plan curricular y asegurar su permanencia y continuidad, es decir, que la teoría esté vinculada con la práctica. También es importante que se incorporen, dentro del trabajo curricular, las aportaciones conceptuales y metodológicas de diferentes disciplinas, con el propósito de adecuar la formación de los estudiantes a los requerimientos que la sociedad presenta y a los avances del conocimiento. Además, es necesario que se analicen las diferentes dimensiones del currículo: formal, vivido, manifiesto, oculto y como realidad, para así poder analizar qué sucede en la institución, una vez que se ha puesto en marcha el proyecto curricular; cómo responden los distintos grupos sociales de la institución: maestros, alumnos, autoridades, etcétera, a las directrices normativas y propósitos explicitados en el proyecto curricular; qué características presentan las relaciones sociales que se dan en la institución; cómo interactúan los estilos, ideas e intereses diversos que cada sector social presenta en relación con el proceso educativo; cómo se configura la realidad cotidiana de la institución en su vinculación con el proyecto curricular; y, cómo opera el plan curricular en la realidad institucional, especialmente en el proceso educativo. Ya que, a través del análisis y la investigación de estos aspectos se posibilita la identificación de categorías de análisis importantes para el estudio y la investigación en relación con el currículo. De tal manera, surge la necesidad de analizar al currículo de una manera integral, donde se aborde desde un enfoque teórico-práctico, multidisciplinario y a partir de sus diferentes dimensiones: formal, vivido, manifiesto, oculto y como realidad.

### **1.6.1. Enfoque teórico-práctico.**

Abordar el currículo desde un **enfoque teórico** posibilita el análisis y reflexión del hecho educativo a partir de planteamientos conceptuales y metodológicos que proporcionan las diferentes concepciones disciplinarias (epistemología, psicología, filosofía, pedagogía, etc.), y en este sentido se generan producciones teóricas que se traducen en propuestas de acción que tienen como propósito sustentar la correcta planeación y elaboración de los planes de estudio. De tal forma, la teoría intenta dar una base racional a la organización de los diferentes elementos que integran un currículo.

---

<sup>124</sup> Ruíz Larraguivel, E. "Reflexiones sobre la realidad del curriculum". En revista *Perfiles Educativos*, núm. doble 29-30, CISE-UNAM, México, julio-diciembre, 1985, p. 66.

<sup>125</sup> Raquel Glazman y Milagros Figueroa (1982) conciben al currículo como "un reflejo de la totalidad educativa en tanto confluyen interactuando en el mismo todos los aspectos de la realidad educativa, y como síntesis instrumental en tanto que representa la política educativa de un centro de enseñanza". Op. cit., pp. 45-53.

Las diferentes concepciones sobre lo educativo parten del reconocimiento de que la acción educativa está sujeta a condiciones y situaciones particulares, que son las que permiten entender el sentido de lo que sucede en el proceso educativo. Lo educativo adquiere rasgos diferentes en cada caso, de ahí que resulte inadecuado tratar de estudiarlo desde perspectivas amplias o globales. Lo que asegura un conocimiento sólido es aproximarse al caso particular<sup>126</sup>. Para esta concepción la relación entre teoría y práctica deberá ser del tipo de una teorización específica, que dé cuenta de los problemas concretos de una situación particular, ya que el fenómeno educativo es tan diferente, tan variable (por las circunstancias y condiciones cambiantes bajo las cuales se desarrolla en cada caso particular) que no comparten ningún proceso, mecanismo o situación que permita abordarlo desde una perspectiva general.

De tal manera, la noción de **práctica** alude a la articulación de niveles teóricos y técnicos en la transformación consciente de la realidad, es decir, la comprobación empírica de lo que se postula en un nivel conceptual. Así, dentro de la práctica se considera la posibilidad de "aplicar la información aprendida", bajo el supuesto que los problemas de la realidad sean definibles a partir de una razón científica, y a partir de la cual se puede establecer lo que puede ser enseñado en un currículo y lo que no<sup>127</sup>.

Schwab plantea que vincular la teoría con la práctica posibilita mantener y mejorar al currículo. Ya que existe la necesidad de una guía complementaria al enfoque teórico del currículo, la cual la proporciona el análisis de lo que sucede en el aula. Que no sirva tan sólo como base para estudios teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que permita conocer lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, qué cambios se requieren, cómo se pueden lograr, qué recursos asignar. De tal manera, "... la práctica introduce cambios para reparar fricciones y deficiencias, tiene el mandato de determinar todos los posibles efectos del cambio propuesto, de establecer que nuevas fricciones y deficiencias puede involuntariamente provocar"<sup>128</sup>.

Para Gimeno de Sacristán la vinculación entre la teoría y la práctica dentro del currículum debe rebasar los ceñidos márgenes del salón de clases, ya que en su configuración y desarrollo se puede observar la intervención, a un mismo tiempo, de prácticas de distinta índole (económicas, políticas, administrativas, organizativas, institucionales). Cada una de estas prácticas parte o enarbola supuestos, teorías e intereses distintos, tiene aspiraciones diferentes. Por lo cual, para aproximarse y entender el currículum, innovar la práctica e incrementar la calidad de la enseñanza es necesario contemplar las interconexiones entre

---

<sup>126</sup> Serrano Castañeda, J. y Pasillas Valdez, M. "Tradiciones en la investigación sobre educación". En revista *Perfiles Educativos*, núm. 61, CISE-UNAM, México, julio-septiembre, 1993, p. 9.

<sup>127</sup> Díaz Barriga, A. y Barrón Tirado, C. *El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. Serie Investigación, UNAM, México, 1984, p. 51.

<sup>128</sup> Schwab, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En *La enseñanza: su teoría y práctica*. Ed. Akal, Madrid, 1985, pp. 204-205.

prácticas diversas. Así, para este autor, la práctica constituye uno de los fundamentos vertebrales del pensamiento, de la investigación, de los programas de desarrollo para las instituciones educativas. Ya que el currículo es uno de los conceptos que más posibilidades brinda "... para analizar cómo la práctica se vertebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar"<sup>129</sup>.

A partir de lo anterior, la vinculación entre la teoría y la práctica dentro del currículo tiene como propósito mejorar el proceso educativo y, de forma simultánea presenta la oportunidad de conocer más acerca del currículo y de la realidad escolar, a través de relacionar los planteamientos teóricos generados con el conjunto de vivencias y acontecimientos que se desarrollan en la vida diaria de una institución educativa, es decir, la realidad educativa; dicha confrontación posibilitará retroalimentar el proceso de diseño curricular para su consecuente adecuación, y con ello generar su permanencia y continuidad.

### **1.6.2. Interdisciplinariedad dentro del curriculum.**

La construcción de un currículo debe realizarse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad. Por tal situación, es importante tener presente, que la realidad es cambiante, dinámica y dialéctica, y, por tanto, sus fenómenos se dan integrados e interactuantes, y por su misma complejidad, no pueden ser abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que las disciplinas aisladas siempre implican un recorte de la realidad. Por tal motivo, el carácter **interdisciplinario** del currículo obedece a la necesidad de que en su diseño, estructuración y evaluación, participen diferentes disciplinas que, desde sus particulares campos de estudio, realizarán aportaciones, tanto teóricas como metodológicas, en aras de abordar al currículo en todo su conjunto, es decir, considerando sus facetas internas (especificación de contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios) y las características del contexto en sus diferentes dimensiones: social, político, cultural y económico.

De tal manera, hay cuando menos, cuatro núcleos disciplinarios cuyo aprovechamiento se hace indispensable con relación al currículo: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre las cuales se establecen nexos **interdisciplinarios** que permiten abordar el objeto de estudio en forma integral.

Además de estos cuatro grupos disciplinarios, concurren las disciplinas particulares de las que se ocupa el currículo que se diseña, y de las cuales se obtienen los contenidos específicos del mismo. Por ejemplo, el diseño del currículo

---

<sup>129</sup> Gimeno, J. "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En Lecturas de aprendizaje y enseñanza, A. Pérez y J. Almaraz. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1988. p. 35.

para la carrera de ingeniería química requiere de un trabajo **interdisciplinario**, apoyado en las cuatro disciplinas señaladas con anterioridad, para poder ubicar las prácticas y campos profesionales, las tendencias ideológicas de estas prácticas, las características y problemáticas propias de la enseñanza de las ciencias experimentales, etc., y además, el análisis del campo de la química como ciencia. En esta forma se busca diseñar un currículo que no resulte obsoleto, ni en lo científico ni en lo pedagógico.

De la **epistemología**, o teoría de la construcción del conocimiento científico, se toman elementos muy importantes para la ordenación y secuenciación de los conocimientos en función de criterios válidos. Estos criterios se desprenden de la adecuada delimitación del objeto de estudio de la disciplina respectiva y de sus modos de construcción, es decir, de sus métodos, así como de los límites y relaciones entre investigación, conocimiento y aprendizaje. Por lo regular hay poco trabajo desarrollado al respecto, y la solución a los problemas epistemológicos del currículo se dejan al sentido común, con lo que se debilita la fundamentación del mismo.

La ciencia, objeto de estudio de la epistemología, es producto de una práctica social. Representa una forma histórica de la relación de los hombres con la naturaleza y entre sí; se produce como formación histórica concreta, en un proceso de institucionalización que permite no sólo la producción sino también la legitimación de los conocimientos reconocidos como científicos. Generalmente al hablar de ciencia se hace abstracción de los fenómenos sociales, económicos y políticos. Se ve la ciencia como una realidad no influida por las ideas, formas de vida y la estructura socioeconómica del país. Se piensa que la ciencia es neutral y que sus características son las mismas en cualquier sociedad.

Esta visión la sustentan gran cantidad de profesores, científicos y políticos de la educación, y en consecuencia pretenden que el currículo sea neutral, ya que sólo hay una visión científica, la cual niega en su interior la ideología. Pero "la ciencia tiene una función ideológica y responde a un estilo de sociedad determinada"<sup>130</sup>.

Aquí viene al caso analizar las diferentes concepciones sobre la ciencia, ya que ellas reflejan una visión del mundo y del conocimiento y esto influye indudablemente en el diseño del currículo. Entre las grandes corrientes epistemológicas distinguimos las siguientes:

**El empirismo.** Considera que la experiencia sensorial es la única fuente del saber. Afirma que todo conocimiento se fundamenta en la experiencia y se adquiere a través de ésta. Subestima la abstracción y centra el proceso del conocimiento en los hechos. Separa los juicios de hechos de los juicios de valor,

---

<sup>130</sup> Everdium, J. et al. "Proposiciones para la enseñanza de las ciencias". En Cuadernos de Educación, núm. 36037, junio-agosto, Caracas, 1976, p. 14.

de la ciencia, de la ideología, y, por tanto, sostiene la neutralidad de la primera, en detrimento de la consideración del carácter histórico de los fenómenos sociales.

El **idealismo**. Para éste lo espiritual, lo inmaterial, posee un carácter primario y lo material un carácter secundario. Ve el conocimiento humano al margen de la naturaleza. Pone énfasis en la actividad del sujeto, al que atribuye, incluso, el papel de creador de la realidad.

El **materialismo**. Se basa, en la afirmación de la existencia objetiva del mundo exterior. Para esta corriente el saber es resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto y los objetos de la realidad. El conocimiento objetivo se construye después de una ruptura con el conocimiento sensible y sensorial, a partir de la crítica de las apariencias y de la idea que en forma más o menos espontánea nos forjamos acerca de los objetos. Destaca la relación entre ciencia e ideología. Implica una interpretación histórica, que sitúa siempre el conocimiento en dos categorías: espacio y tiempo, retomados desde la perspectiva de la categoría de totalidad.

El **positivismo**. Se basa en el estudio de los hechos "positivos"; se interesa en el desarrollo de leyes generales aplicables a todas las ciencias sin que importe su especificidad como humanas o naturales. Insiste en la sistematización de los objetos de estudio, lo que llevaría a la objetividad. Hace énfasis en las posibilidades de experimentación en las ciencias humanas, niega que se pueda conocer la naturaleza interna de las cosas.

El empirismo es la corriente epistemológica que da sustento a los currículos tecnocráticos. Una manifestación educativa importante lo es el fundamento epistemológico de los currículos llamados tradicionales. El materialismo suele, a su vez, tomarse como fundamento de los currículos críticos.

La epistemología nos va a dar cuenta de las disciplinas en los currículos, pero los límites de éstas no deben ser considerados como rígidos y perfectamente delineados, porque el conocimiento no es más que la interpretación humana de la realidad y ésta tiene un carácter total no fragmentario. Piaget, refiriéndose al problema de la clasificación de las ciencias, plantea: "En realidad ninguna de las ciencias puede ser situada en un solo plano, sino que cada una de ellas admite distintos niveles jerárquicos: a) el objeto o contenido material de estudio; b) sus interpretaciones conceptuales o técnica teórica; c) su epistemología derivada o el análisis de sus relaciones objeto-sujeto en conexión con las demás ciencias"<sup>131</sup>.

Esta concepción de Piaget es una respuesta a la organización de las ciencias que propone Augusto Comte<sup>132</sup>, para quien cada ciencia está fundada en la consideración de un objeto, que es lo que constituye la base para la

---

<sup>131</sup> Piaget, J. y Mackenzie, P. Tendencias en la investigación en las ciencias sociales. Ed. Alianza-UNESCO, Madrid, 1976, p. 105.

<sup>132</sup> Comte, A. "Cours de philosophie positive". En Panza, M. (1987), op. cit., p. 26.

organización de las disciplinas y que, a su vez, permite una clasificación jerárquica de las disciplinas particulares, cuya influencia en la construcción del currículo ha sido significativa.

El esquema de las ciencias que propone Comte es jerárquico, lineal y rígido, y va de lo que considera más concreto, a lo abstracto, como sigue: 1) Sociología, 2) Biología, 3) Química, 4) Física, 5) Matemáticas.

Frente a ello, Piaget propone el "Círculo de las Ciencias", después de señalar que todas las fronteras que se ha pretendido fijar a las ciencias han sido siempre violadas. Divide las ciencias en dos grandes categorías: las del hombre y las de la naturaleza, entre las cuales se dan frecuentes intercambios: "El sistema total de las ciencias se ajusta al modelo de un espiral sin fin, cuya circularidad no es viciosa en absoluto, sino más bien expresión de la dialéctica del sujeto y del objeto en la forma más general"<sup>133</sup>.

De las reflexiones epistemológicas se derivan importantes criterios para la instrumentación del currículo, como son el concepto de ciencia, de conocimiento, de las disciplinas y sus límites, así como las relaciones internas de éstas, el papel de la práctica, la relación entre teoría y práctica, el problema de la investigación y sus métodos. A partir de estos criterios se definen también las estructuras metodológicas para organizar, abordar y evaluar los contenidos curriculares.

La **sociología**. Forma otro núcleo disciplinario considerado como fundamental en el trabajo curricular, ya que a partir de sus diversas teorías sociales se interpreta el fenómeno educativo. Esta ciencia tiene como objeto de estudio la sociedad y sus instituciones y, puesto que el currículo es una concreción de la relación educación-sociedad, tomará de esta disciplina los criterios que le permitan esclarecer las relaciones que se advierten entre el conocimiento y la ideología. El currículo, pues, implica la concreción de una realidad histórica, de la concepción de las profesiones, de su función social y del tipo de ejercicio que de ellas se requiere. Explica, también, las relaciones entre escuela y sociedad y los diferentes juegos hegemónicos que en torno a una profesión se conjugan.

La relación entre escuela y sociedad no puede ser explicada desde la perspectiva de las disciplinas particulares. Es un problema político, y tiene consecuencias no sólo institucionales sino sociales, dado que el egresado debe desarrollar su labor profesional en la sociedad. Por otro lado, no debemos olvidar que la práctica educativa se realiza en el marco de una institución, y que ésta regula las acciones que se cumplen en el aula. Pérez Juárez al respecto dice: "El conflicto y la contradicción están presentes en la vida escolar y de la sociedad, maestros y alumnos participamos en estos procesos aunque no seamos conscientes de su existencia"<sup>134</sup>.

---

<sup>133</sup> Ibid., p. 105.

<sup>134</sup> Pérez Juárez. "Reflexiones críticas en torno a la docencia". En revista Perfiles Educativos, núm. 29-30, julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1985, p. 10.

También en la sociología se encuentran diversas tendencias que se reflejan en la concepción del currículo, y que Gras<sup>135</sup> clasifica bajo cuatro categorías:

**El enfoque humanista.** Procede de una investigación moralizadora y a menudo transhistórica. En esta categoría se encuentra Durkheim y Manheim, que producen una sociología forzada a investigar la naturaleza humana en su faceta individual y social. Dicha sociología no es fundamentalmente conservadora: puede prever, preparar y aún provocar el cambio, pero su análisis de lo real se sitúa en el nivel de las representaciones colectivas ideales. Dejando a un lado las relaciones con la base económica de la sociedad.

**El enfoque económico.** Conforme a éste, la primera preocupación consiste en medir la rentabilidad, en un sentido amplio, del sistema de enseñanza para la colectividad. Este enfoque se funda completamente en la idea de rentabilidad de la educación. Se interesa por la relación entre la oferta del sistema de enseñanza y la demanda del mercado de trabajo. El sistema educativo pierde toda la autonomía que quisieran conservar los humanistas y debe de servir ante todo a fines socioeconómicos supuestamente generales. Considera al medio escolar como esencia en el éxito profesional posterior. No se plantea aquí el problema de los valores que transmite la escuela.

**El enfoque interpersonal.** Predomina aquí el estudio de la socialización, tomada en el sentido de adaptación al entorno. En esta perspectiva se inspiraron gran parte de las teorías funcionalistas o estructuralistas de R. Merton y T. Parssons: se centra en el problema de las normas y los valores; su objetivo principal es el estudio de los desequilibrios momentáneos introducidos por la evolución del sistema social en general, y del sistema de enseñanza en lo particular. Se interesa sobre todo por el comportamiento de los actores sociales y por el sentido que dan a su comportamiento; se centra en el análisis de lo manifiesto y desconoce que las relaciones de comunicación se insertan siempre en relaciones de fuerza.

**El enfoque macrosociológico y totalizador.** De inspiración marxista, insiste en la escuela como medio de legitimación y de conservación social para las clases dominantes. Considera también a la educación como elemento de un sistema social, pero de un sistema tomado en un momento de la historia de la explotación del hombre por el hombre. Da a la lucha de clases un status de mecanismo fundamental, aún reconociendo la existencia de instancias intermedias que oscurecen, velan y aún invierten estas relaciones. Dentro de esta perspectiva destacan Bourdieu y Passeron.

Así, por lo anteriormente expuesto, la sociología como disciplina es indispensable para el desarrollo curricular, reconocido como proceso donde se

---

<sup>135</sup> Gras, A. Sociología de la educación. Ed. Narcea, Madrid, 1976, p. 30.



concretiza la relación educación-sociedad y del cual se derivan los elementos culturales que la escuela retoma para su transmisión o su transformación.

La **psicología**. De esta disciplina, cuyo objeto de estudio es la personalidad y la conducta humana, se extraen importantes datos para entender la construcción del sujeto. El hombre es el único ser que puede pensarse a sí mismo como objeto de estudio. Construye lenguajes simbólicos universales que le permiten planificar su acción y utilizar instrumentos y técnicas para explicar, controlar y modificar la naturaleza. El hombre atraviesa por contradicciones y conflictos que son el motor de su desarrollo.

La psicología explica, desde la perspectiva del sujeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que los sujetos establecen entre sí. En estos problemas hay que considerar lo manifiesto y lo latente; sin embargo, las corrientes psicológicas de corte empirista y positivista niegan esta parte de estudio de la psicología por considerarla una mera especulación subjetiva.

En la educación influyen como principales corrientes psicológicas, la de la disciplina mental, el conductismo, el cognoscitismo, el psicoanálisis y la psicología genética. Los currículos tradicionales suelen fundamentarse, por lo que respecta al aspecto psicológico en la teoría de la **disciplina mental**, los tecnocráticos en el **conductismo**, y las visiones críticas del currículo se fundamentan frecuentemente en la **psicología cognoscitivista**, el **psicoanálisis** y la **psicología genética**<sup>136</sup>.

La **disciplina mental** plantea que el aprendizaje consiste en ejercitar y regular las capacidades intelectuales por medio de la memoria y la repetición desarrollándose así la inteligencia<sup>137</sup>. Así, en los currículos tradicionales se tiende a tal regulación por medio del orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que organiza el tiempo, el espacio y la actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método.

De tal forma, dentro del modelo educativo tradicional, al alumno se le otorga un lugar pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo. El conocimiento se transmite, por parte del profesor, como algo acabado y estático, por consiguiente, "la comprensión de la realidad se da sólo por la captación, por medio de los sentidos, de las apariencias externas del objeto"<sup>138</sup>, y la apropiación del objeto de conocimiento por parte del sujeto (alumno) se da exclusivamente en el ámbito de lo que es posible pensarse.

---

<sup>136</sup> Glazman, R. et al. "Corrientes psicológicas y curriculares". En Foro Universitario, STUNAM, núm. 44, 1984, pp. 19-42.

<sup>137</sup> Ezpeleta Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento". En Cuadernos de Formación Docente, núm. 13, ENEP- Acatlán, p. 12-14. Díaz Barriga. Angel y Barrón Tirado, op. cit., p. 18.

<sup>138</sup> Remedi, Eduardo. "El problema de la relación teoría práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En Memorias de las III Jornadas sobre Programas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de la Salud. UNAM, ENEP-Iztacala, 1979.

Los aportes de la psicología **conductista** al currículo se centran en la sistematización del proceso de aprendizaje, a través de la planificación y el diseño curricular. Por tanto, los trabajos desarrollados bajo esta perspectiva, están enfocados al desarrollo de técnicas que inciden en el carácter de la enseñanza, tales como la sistematización, la enseñanza individualizada, los textos programados y la tecnología educativa. Todas ellas, originadas en un intento por apoyar ciertas formas de aprendizaje del individuo y los aspectos relativos al carácter formal del proceso de aprendizaje, ambos íntimamente ligados a la importancia que concede este enfoque al ambiente en el que se desarrolla la actividad educativa<sup>139</sup>.

El aprendizaje, en este contexto, adquiere un carácter determinado que no asume al hombre como constructor de su realidad, de modo que se descuidan la capacidad de introspección y de establecimiento de valores propios. En el currículo, lo anterior se refleja por el énfasis en la organización del medio y las actividades y, se concede escasa atención tanto al potencial creativo y crítico del estudiante, como a la dimensión histórica y social de conocimiento y la institución educativa.

Bajo el enfoque **cognoscitivista** el punto central de análisis es el proceso de creación de conocimiento, por tanto, se considera que a través del currículo se deben facilitar y fortalecer los procesos cognoscitivos de los estudiantes, buscando organizar el cuerpo de conocimiento y el material académico de apoyo bajo una adecuada estructuración, jerarquización y secuencia, para con ello, contribuir a la transferencia, retención, memoria y otros procesos cognoscitivos que genera el proceso de pensamiento al estar en contacto con la información y, donde se deben tomar en cuenta, las aptitudes, habilidades, maduración, motivación y socialización de los individuos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Siendo el fin principal la formación de sujetos capaces de transferir el aprendizaje escolar a la vida real<sup>140</sup>.

En cuanto a las aportaciones de la corriente **psicoanalítica** a la educación en nuestro país, se puede afirmar que no son numerosas<sup>141</sup>. Esto puede explicarse, por una parte, por el escaso desarrollo que esta teoría ha tenido en México, y, por otra, por ciertas características del psicoanálisis, con relación a las

<sup>139</sup> Glazman, R. et al. Op. cit, pp. 20- 25.

<sup>140</sup> Ibid, pp. 25-28.

<sup>141</sup> En nuestro país se producen contados trabajos en educación que incluyen aspecto psicoanalíticos. Sin embargo, deben destacarse los planteamientos sobre grupos operativos como técnica de aprendizaje (sobre todo en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM); los trabajos sobre la relación entre inconsciente y educación (Facultad de Psicología, UNAM); los intentos de conceptualización del aprendizaje (Universidad Veracruzana); y las críticas a la educación como represora del placer (Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco). Estos estudios, basados en líneas diferentes del tronco psicoanalítico (la escuela de Pichon Rivier, la de Lacan, la obra de Merleau-Ponty y la interpretación marcúsiana, respectivamente) son todavía una aportación germinal, que, probablemente, tienden a aumentar su peso relativo dado el auge que hoy día parece tener el psicoanálisis en México. Ibid, pp. 35-36.

prácticas institucionales. Pero, a partir de las experiencias desarrolladas, se puede afirmar que el psicoanálisis plantea que dentro del currículo, se debe dejar de lado la planeación como punto central; se plantea como problema fundamental, no tanto los procedimientos como los fines educativos y su relación con la estructura de lo psíquico; se ofrecen medios técnicos para tener presente lo inconsciente en el proceso de aprendizaje; se revaloriza el trabajo grupal, tanto para el aspecto de relaciones interpersonales como para el aprendizaje de contenidos; y, se ofrecen puntos de vista para "incluir" lo inconsciente dentro del proceso cognoscitivo<sup>142</sup>.

Desde la **psicología genética** se busca que en el currículo se haga explícita una concepción epistemológica al nivel de los fundamentos de la educación, es decir, una posición acerca de qué es el conocimiento y cómo se adquiere. Por tanto, bajo este enfoque se pone énfasis a la construcción del conocimiento, las nociones específicas (físico-matemáticas, lengua y escritura), el desarrollo moral, el rol del educando y del educador y las estrategias de aprendizaje, aspectos que replantean el funcionamiento escolar. Así, la psicología genética funda la ordenación de planes de estudio según estructuras de la inteligencia y su relación con los contenidos educativos<sup>143</sup>.

La **pedagogía**. Estudia la educación en general, entendida como una función social global, ya que es medio y fin para la transformación social. Aquí, es importante considerar que no es posible concebir un cambio social profundo sin proporcionar los medios de una educación apropiada para llevarlo a cabo. Para la pedagogía, el currículo constituye un proyecto educativo y como tal es portador de contradicciones. Ardoino, al respecto dice: "La educación es una función social, es decir, una dimensión de la sociedad global que tiene como principal objeto preparar al hombre para desarrollar sus condiciones de existencia; en primer lugar para respetarlas, y luego para transformarlas, en el sentido de un progreso, si se descubren, adquieren o inventan sus posibilidades"<sup>144</sup>.

Dentro del ámbito pedagógico, se pueden identificar diferentes tendencias que dan cuenta de la función social que desarrolla la educación, entre las que cabe destacar a: la tradicional, crítica, bancaria, liberadora, reproducciónista y transformadora. Dichas tendencias pueden presentar percepciones antagónicas, en relación con el papel que juega la educación dentro de la sociedad, como se verá a continuación.

La tendencia **tradicional**<sup>145</sup> de la educación está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual, desde esta

---

<sup>142</sup> Ibid, pp. 35-39.

<sup>143</sup> Ibid, pp. 28-35.

<sup>144</sup> Ardoino, J. Perspectiva política de la educación. Ed. Narcea, Madrid, 1980, p. 276.

<sup>145</sup> Los rasgos distintivos de la escuela tradicional son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarlas. Lobrot, M. "El sistema burocrático". En Pedagogía institucional. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1974.

perspectiva, favorece la integración de los individuos en una sociedad determinada. Dicha tendencia se caracteriza por el orden y la autoridad, es decir, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de la cadena autoritaria, carece de poder<sup>146</sup>. En contra parte a esta tendencia se encuentra la **crítica**, la cual se inclina por la reflexión colectiva, entre maestros y alumnos, sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir, su ideología. Esta corriente toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Asimismo, incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>147</sup>.

En la concepción **bancaria**<sup>148</sup> de la educación, el "saber", es decir, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Dicha donación es una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. De tal forma, bajo esta tendencia, el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido que narra, por tanto, es considerado el dueño de un conocimiento absoluto y estático. Los educandos tienen como tarea recibir pacientemente, memorizar y repetir los comunicados y/o depósitos que el educador realiza en ellos, percibiéndoseles como "vasijas" que el educador debe "llenar".

Bajo esta percepción de la educación, se puede advertir una tendencia conservadora, donde los hombres son vistos como seres de la adaptación y el ajuste. Por tanto, les son transferidos y/o transmitidos los valores y conocimientos de una clase considerada como superior (opresora) dentro de la escala social. La cual pretende, evitar el desarrollo y la ejercitación de la conciencia crítica para mantener el *status quo*. Así, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos, vía la pasividad, y no la situación que los oprime"<sup>149</sup>, a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

---

<sup>146</sup> Ezpeleta, J. Op. cit.

<sup>147</sup> Panza, M. (2000), op. cit., p. 57.

<sup>148</sup> Esta concepción educativa fue desarrollada por Paulo Freire a partir de 1947, dando pie a su propuesta de la educación liberadora, base de su filosofía educativa y a su praxis pedagógica. Freire, Paulo. "La educación liberadora". En Hernández Guerrero A. y Gómez Villanueva J. Antología: El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes. Ed. UNAM-ENEP Acatlán, México, 1991, pp. 362-375.

<sup>149</sup> De Beauvoir, Simone. El pensamiento político de la derecha. Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64.

En contra parte a la concepción "bancaria", la educación **liberadora-problematizadora**<sup>150</sup> busca desarrollar la conciencia crítica en los hombres, para que a partir de ella, tomen conciencia de su condición de oprimidos y busquen su liberación y su inserción en el mundo, como transformadores de él. De tal forma, la educación liberadora propugna por una liberación auténtica, entendida como humanización en proceso, que dará lugar a la praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Ya que al tomar conciencia de su situación de oprimidos y respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, niega los comunicados o depósitos y da existencia a la comunicación.

En este sentido, la educación liberadora-problematizadora ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a lo educandos, como lo hace la educación "bancaria", sino ser el acto cognoscente, que permite superar la contradicción entre el educador y los educandos, y posibilita que se desarrollen en una relación dialéctica, que permite a ambos transformarse en sujetos del proceso de conocimiento, que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen.

Dentro de la tendencia **reproduccionista**<sup>151</sup> se plantea que la educación no es más que un reflejo mecánico de una forma de dominación, y por tanto, su función consiste en la propagación, difusión o repetición de los intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder. Por tanto, bajo esta tendencia de la educación se busca reforzar la legitimidad de los valores establecidos y alejar el análisis de la realidad concreta que se vive en las instituciones, a través de diferentes mecanismos que van reforzando actitudes dogmáticas, autoritarias y represivas, que van negando o minimizando las posibilidades de organización e independencia de los alumnos.

Frente a esta concepción se presenta la tendencia **transformadora**, la cual ve a la educación como agente de cambio, capaz de solucionar por sí misma las contradicciones que se dan en la sociedad y que tienen implicaciones sociales, económicas y políticas. Dicho cambio surge a través de la toma de conciencia de la forma en que el sistema educativo, por su función de conservación, contribuye a legitimar a través de mecanismos de identificación y represión los valores, roles y status que asumen profesores y alumnos, siendo esta la clave de la transformación de la práctica educativa. Al respecto Pain plantea: "las contradicciones del sistema, cuando son percibidas por los sujetos más afectados, producen activaciones emotivas, que conducen a la toma de conciencia de las injusticias y contradicciones del proceso de alienación, que un sistema social impone. Cuando esta disposición a cambiar y a luchar contra lo establecido es asumida por grupos emplazados en el lugar de la fractura determinan su

---

<sup>150</sup> Hernández Guerrero, A. Op. cit.

<sup>151</sup> Para ampliar la información sobre la teoría de la reproducción ver: Bourdieu, P. y Passeron, C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1972.

concientización creciente, de ahí surgen modalidades que transforman el proceso educativo"<sup>152</sup>.

Respecto a lo anterior, se considera interesante retomar la afirmación de Sara Finkel, quien sostiene: "no se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter. El carácter de la educación como mera reproductora es válido en tanto nos ocupemos de un modo de producción puro. En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura. Si la educación solamente reproduce las condiciones de colonialismo y dependencia, el que trabaja en el sistema educativo debe renunciar a hacerlo so pena de convertirse en cómplice"<sup>153</sup>.

Así, se puede apreciar que el trabajo curricular significa una respuesta política, ideológica y científica a las demandas sociales de formación académica y profesional. Por tanto, es importante recalcar que las disciplinas particulares y de forma aislada, no pueden dar cuenta del currículo en su totalidad y surge la necesidad que el diseño curricular se realice desde un enfoque multidisciplinario.

### **1.6.3. Dimensiones del curriculum.**

El trabajo sobre currículo representa una acción social importante, pues implica la organización de los contenidos curriculares para la producción de conocimientos a partir del trabajo educativo. Inicialmente se igualaba el concepto de currículo a lo que hoy se considera como "plan de estudios" que pretenden guiar o normar tanto el funcionamiento de la institución educativa en general como la práctica cotidiana de la escuela en particular. Se pensaba que era el plan de estudios "el elemento fundamental que daba corporeidad y existencia a la institución educativa a partir de la determinación y estructuración, con fines educativos, de contenidos, propósitos, metodologías, etc."<sup>154</sup>. Desde esta posición era lógico deducir que para propiciar cambios en la institución o en la práctica escolar, se requería tan solo modificar el plan de estudios, desde donde se pensaba que se desprendía, lineal y mecánicamente, la práctica escolar realizada en la institución.

Actualmente, con el desarrollo de la discusión teórica sobre currículo, se reconocen aspectos de tipo económico, político, social y cultural que deben ser considerados para la conformación de un currículo y que no sólo significan un cambio respecto a la posición antes descrita, sino que también abren nuevos

---

<sup>152</sup> Pain, S. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1975, p. 10.

<sup>153</sup> Finkel, S. "Hegemonía y educación". En Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis, año 5, núm. 13-14, enero-septiembre, Buenos Aires, 1975.

<sup>154</sup> Galán, Isabel y Marín, Dora. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículo". En revista Perfiles Educativos, núm. 27-28. CISE – UNAM, México enero-junio, 1985.

caminos de indagación teórica y concreción práctica a ejecutarse en las diferentes instituciones educativas que propugnan por cambios sustantivos en su acción cotidiana. De tal manera, considero que es de suma importancia analizar al currículo bajo diferentes perspectivas y relaciones para poder apreciarlo en toda su magnitud, ya que el currículo debe ser entendido como un proceso que se encuentra en un movimiento dialéctico permanente, donde se desarrollan aciertos, conflictos y contradicciones.

### **1.6.3.1. El currículo formal – el currículo vivido.**

En primer lugar, hay que reconocer que existe una gran distancia y diferencia entre lo que se presenta como currículo formal (o plan de estudios) y lo que realmente se pone en práctica cotidianamente en la escuela (práctica curricular).

El **currículo formal** es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículo formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica<sup>155</sup>.

Tanto el plan de estudio (currículo formal) como sus programas<sup>156</sup> de cursos representan el aspecto documental de un currículo y por lo común indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje.
- Organización y secuenciación de contenidos.
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo.

En síntesis, el plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículo.

El **currículo vivido** (o real) pone énfasis, no en lo que el currículo formal marca se debe de hacer, sino en lo que en realidad se hace, es decir "la suma de experiencias que los alumnos y docentes realizan dirigidos por la escuela"<sup>157</sup>, en este sentido, el currículo no es sólo una práctica pensada, sino también una práctica vivida. De tal manera, el currículo vivido es la puesta en práctica del

---

<sup>155</sup> Casarini Ratto, M. *Teoría y diseño curricular*. Ed. Trillas, México, 1999, p. 7.

<sup>156</sup> Es interesante señalar que la palabra *programa* significa – etimológicamente -: "anunciar por escrito"; los programas constituyen las microestructuras de un plan de estudios. Ruiz Larraguivel, E. "Reflexiones sobre la realidad del curriculum". En revista *Perfiles Educativos*, núm. doble 29-30, CISE-UNAM, México, julio-diciembre, 1985, pp. 70-71.

<sup>157</sup> Johnson, M. "La teoría del currículo". (Definiciones y modelos). En revista *Perfiles educativos*, núm. 2 CISE, UNAM, México, 1982, p. 12.

currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula.

No habrá que olvidar que el currículo real encuentra su razón de ser en la **práctica educativa**. Y, es en dicha práctica donde confluyen y se entrecruzan, de manera más o menos equilibrada y conflictiva, diversos factores. Entre los que se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, como los requerimientos del currículo formal, los aspectos emergentes no previstos de la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos; así mismo, maestros y alumnos con similares o distintas inserciones sociales e historias personales, con concepciones diversas sobre una variedad de asuntos vitales generan la construcción y/o apropiación de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y destrezas, en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior justifica el establecimiento del currículo vivido como una categoría de análisis dentro del diseño curricular. Ya que a partir de la identificación de estas dos dimensiones del currículo: lo formal y lo real, se generan diversos estudios que tienen que ver con la forma en que interactúan estos dos aspectos. Por tanto, se trata de conocer cómo es que las aspiraciones, expectativas, formas de pensamiento, actitudes, etc., que manifiestan maestros y alumnos durante el cumplimiento de las especificaciones curriculares y la manera cómo se combinan ambos factores, para influir en la formación académica y profesional.

### 1.6.3.2. El currículo manifiesto – el currículo oculto.

El **currículo manifiesto** es el plan que contiene un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, que se han estructurado en forma anticipada a acciones educativas que se quiere organizar. Dicho plan tiende a normar explícitamente el proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa y, muestra a la vista de todos los actores educativos la construcción conceptual destinada a conducir la formación académica de los estudiantes<sup>158</sup>. Lo anterior, nos lleva a considerar dentro del currículo manifiesto sólo aquellos elementos que han sido dados a conocer de manera pública y, por lo tanto, están descritos en documentos formales.

En contra parte al currículo manifiesto, se puede observar que la **práctica educativa** involucra mucho más de lo que está formalmente explícito. De hecho, hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares "oficiales" y la práctica real y cotidiana que se desarrolla dentro de las aulas educativas. Por ello

---

<sup>158</sup> Casarini Ratto, M., op. cit., p. 11.



se plantea la existencia de un **currículo oculto**<sup>159</sup> que nos enfrenta al problema de conciliar las necesidades y características de docentes y alumnos con los contenidos y requerimientos curriculares normativos. Esta situación nos lleva a otra de las áreas polémicas del currículo, como son: la intervención del maestro y los alumnos en la toma de decisiones en las diversas etapas del diseño curricular.

Tradicionalmente, las funciones de los docentes y de los estudiantes se han restringido a las de transmisores y receptores, respectivamente, de los contenidos y métodos determinados por otros; sin embargo, recientemente han surgido propuestas (como es el caso del trabajo en grupos operativos) que abogan por una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que se verán involucrados en él: docentes, alumnos, padres, comunidad, usuarios de los servicios del futuro egresado, etc. De tal manera, y bajo la consideración de que tratamos de un concepto impreciso, se puede entender que el **currículo oculto** se refiere a la existencia de elementos, como las normas institucionales y los valores, que están fuera de la visión de nuestra conciencia y que influyen o determinan la formación académica de los estudiantes, a pesar de que no son expresamente propuestos, discutidos y seguidos.

Comúnmente, se considera que el currículo oculto da prioridad a los valores de quienes dirigen la educación. Así, forman parte de dicho currículo elementos axiológicos, ideológicos, afectivos, conceptuales, creencias, valores, etc., que guían en mayor o menor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que se tenga conciencia plena de ellos. También, se considera que promueve la internalización de una formación profesional o puede ser utilizado como sinónimo de educación informal<sup>160</sup>. Así, el currículo oculto es una categoría de análisis que nos permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre currículo formal y currículo real. Y, según Arciniegas es: "proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela, puesto que es un microcosmos del sistema social de valores"<sup>161</sup>.

Por lo tanto, el concepto de currículo oculto se convierte en una categoría polémica, pues dependiendo de la visión socioantropológica que se tiene de la escuela y la educación, se da el balance que los estudiosos hacen de esta categoría. Algunos ven en el currículo oculto una herramienta de socialización provechosa, o por lo menos necesaria, puesto que la escuela debe cumplir con la función de adaptar a los estudiantes al medio social. Otras perspectivas más críticas cuestionan el enfoque adaptativo, pues lo consideran una visión conservadora del conocimiento, y a éste, como algo que debe ser aprendido; los alumnos son concebidos como individuos pasivos y resproductores del conocimiento y los valores legitimados. Las posiciones de las cuales se a hecho

---

<sup>159</sup> Jackson, 1968, citado por Eggleston, J., op. cit., p. 27.

<sup>160</sup> Díaz Barriga, A. (1986). op. cit., pp. 92-93.

<sup>161</sup> Arciniegas, I. O. "Sobre el currículum oculto". En Ma. I. Galán y Dora E. Marín (Coords), Investigación para evaluar el currículum universitario, Porrúa-UNAM, México, 1998, p. 75.

un breve resumen han sido organizadas por Giroux<sup>162</sup> en tres enfoques: "tradicional, liberal y radical".

Más allá de las diferencias significativas existentes entre dichos enfoques, el elemento común entre ellos, es el señalamiento que hacen del currículo oculto como una herramienta interpretativa que permite registrar el modo en que opera la escuela como institución social, aspecto sumamente relevante que debe ser considerado dentro del diseño curricular, tomando en cuenta que el currículo oculto hace referencia al conjunto de prácticas no prescritas por el currículo manifiesto. Las cuales a su vez, deben ser separadas –conceptualmente- de las que sí lo son, para así, propiciar un análisis más completo del conjunto de elementos que interactúan dentro del currículo y, por tanto, en el proceso educativo.

### **1.6.3.3. El currículo como modelo - el currículo como realidad.**

La palabra **modelo** alude a una muestra, ejemplo, boceto o esquema, es decir, a una representación de ideas, acciones u objetivos, de modo tal que dicha representación opera como guía orientadora a la hora de llevar a cabo un proyecto. El **modelo curricular** opera como un marco de referencia para la estructuración de un currículo y, por lo tanto, es una propuesta orientada a guiar su diseño. De tal manera, el término de **modelo curricular** se reserva entonces para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales para la estructuración de un plan de estudios.

En la elaboración de los modelos curriculares, los diseñadores experimentan la necesidad de contar con un esquema intelectual de referencia - una guía para sus reflexiones en la planeación - para proceder a la tarea del diseño. De tal forma, se está hablando de una construcción previa donde se puedan incorporar todos aquellos aspectos, tanto teóricos como prácticos, que sean considerados pertinentes desde la particular concepción del currículo que se posea.

La estructura del modelo curricular dependerá de la disciplina o profesión sobre la cual se elabora, ya que la manera en que se estudia cada una de ellas puede diferir entre sí, dando así cabida a la existencia de diferentes modelos curriculares. Cabe señalar que aunque parezca paradójico a primera vista, dado el carácter orientador que se le confiere, la utilidad de un modelo de diseño curricular no radica tanto en su naturaleza prescriptiva, sino en su carácter provocador. Esencialmente se espera que el modelo de diseño curricular provoque la reflexión anticipada sobre la práctica educativa, pues sin esto, cualquier modelo de diseño

---

<sup>162</sup> Giroux, H. A. "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Col. Temas de educación, Ed. Paidós, España, 1990, p. 122.

está acabado aun antes de su desarrollo. Por otra parte, el modelo curricular debe motivar el análisis de las variables del contexto (económico, político, social y cultural), así como las características de los estudiantes y del aprendizaje mismo, es decir, los diseñadores deben tener en cuenta dónde se va a aplicar y las condiciones reales y/o potenciales de su operación, a fin de observar y evaluar, en la medida de lo posible, su trascendencia en un futuro a mediano plazo. De tal manera, la utilidad de un modelo curricular reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre las condiciones contextuales en que se realiza el estudio de una disciplina, la naturaleza y desarrollo de conocimiento, los objetivos que se pretende alcanzar, el tipo de organización curricular que permitirá su abordaje, así como el tipo de contenidos y las modalidades didácticas que propiciarán su estudio, tomando siempre en cuenta a quiénes va dirigido.

Además, es importante siempre tener presente la realidad dónde se va a desarrollar el modelo curricular, ya que ésta nos va a permitir retroalimentar el diseño de la propuesta original. Entendiéndose por realidad del currículo al conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de la institución educativa, que no se explicitan en la propuesta curricular oficial y cuya caracterización es consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos grupos sociales de la institución, junto con las políticas y los propósitos educativos que se expresan en ese proyecto curricular institucional<sup>163</sup>.

Así entonces, el desarrollo curricular hace referencia a la puesta en práctica del proyecto, donde la aplicación del currículo sirve para rectificar o ratificar, y de esta manera, ajustar progresivamente el currículo formal al currículo real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículo formal a medida que el diseño se ajusta y modifica. En lo anterior, se puede observar la naturaleza dialéctica del currículo, pues se percibe "la tensión equilibrio/desequilibrio" existente entre esas dos dimensiones del currículo: como modelo y como realidad.

Asimismo, se puede apreciar que las tareas de diseño y desarrollo curricular implican una manera de observar y pensar la práctica educativa, así como una manera de realizarla, es decir, el decidir una forma de estructurar al currículo conlleva una manera de abordar la práctica curricular. Además, es necesario señalar que una concepción fragmentada del diseño y desarrollo del currículo – asumiéndolos como dos aspectos separados – limita a uno y a otro; y, en la medida en que no se descuide su interdependencia, tendrá mayor posibilidad de crecimiento el proyecto curricular.

Ahora bien, es importante considerar que el diseño curricular es uno de los aspectos de la realidad curricular, pero ésta no se da con independencia del currículo formal, sino que está delimitada por el complejo ámbito de la institución donde nace, pues en la implantación del currículo interviene la política educativa,

---

<sup>163</sup> Ruíz Larraguivel E. (1985), op. cit., p. 65.

dentro de la cual recae la toma de decisiones, los procedimientos para hacerlo y los encargados de tal tarea.

### **1.7. Características del currículo vigente en la Licenciatura en pedagogía en la ENEP Acatlán, analizado desde una perspectiva integral.**

Ante la necesidad nacional de elevar los niveles educativos en términos generales del Sistema de Educación Superior (SES), en la ENEP Acatlán se busco readecuar y actualizar el currículo de la Licenciatura en Pedagogía, dando origen al plan de estudios vigente, mismo que data de 1983<sup>164</sup>; dicho trabajo se realizó con el propósito de "... integrar y formar un cuerpo profesional de pedagogos de buen nivel académico que estén preparados para enfrentar los requerimientos de la educación nacional..."<sup>165</sup>, así como, incrementar la eficiencia terminal de los estudiantes que cursan esta licenciatura, aspectos que se plantean en los documentos Proyecto de Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía (1983)<sup>166</sup> y Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía<sup>167</sup>, los cuales constituyen el **currículo formal** de esta licenciatura.

Dichos documentos pueden ser entendidos como el **producto** del proceso de evaluación y desarrollo curricular que se realizó para actualizar el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía y, presentan, a la vista de cualquier persona interesada, la planeación bajo la cual se tiene previsto dirigir la formación profesional de los estudiantes que cursen esta licenciatura en la ENEP-Acatlán. Por tanto, estos documentos tienen una función orientadora sobre los fundamentos, finalidades, acciones y contenidos necesarios para el desarrollo de la licenciatura; y, explican los requerimientos y procedimientos, tanto académicos, administrativos y operativos, que posibilitan su puesta en práctica, presentando, a groso modo, la siguiente organización:

---

<sup>164</sup> Al ser fundada la ENEP Acatlán en 1975, la Licenciatura en Pedagogía comienza a operar con el plan de estudios que se impartía en la Facultad de Filosofía y Letras; en el año siguiente, 1976, es aprobada la primera modificación a dicho plan; y, una segunda modificación se realiza el 26 de octubre de 1983, aprobándose el plan de estudios que actualmente se imparte en esta licenciatura. Datos obtenidos por copia facsimilar de los Planes de Estudios de 1976 y 1983 de la Licenciatura en Pedagogía, proporcionadas por la Coordinación del Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán.

<sup>165</sup> Ibid., pp. 14-18.

<sup>166</sup> Ibid.

<sup>167</sup> Coordinación del Programa de Pedagogía de la ENEP-Acatlán. Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía. UNAM, México, 1986.

TESIS CON  
FOLLA DE ORIGEN

I.- Organización

1. Los fines de la UNAM.
2. La comunidad universitaria.
3. Las autoridades universitarias.
4. La función docente de la UNAM.
5. Desconcentración de la UNAM.
6. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.
7. La ENEP Acatlán.
8. El Programa de Estudios Profesionales.

II.- Carrera de Pedagogía

1. La Pedagogía como disciplina y quehacer profesional.
2. Perfil profesional del Licenciado en Pedagogía.
3. Objetivos generales de la carrera.
4. Campo de trabajo del pedagogo.
  - 4.1. Función de docencia y formas de apoyo
  - 4.2. Función de planificación.
  - 4.3. Función de investigación.
5. Cualidades deseables en el estudiante.

III.- Estructura del Plan de Estudios

1. Ciclo Básico.
  - 1.1. Básica Pedagógica.
  - 1.2. Psicopedagógica.
  - 1.3. Sociopedagógica.
  - 1.4. Investigación Pedagógica.
2. Ciclo de Formación Profesional y Preespecialización.
  - 2.1. Formación Profesional.
  - 2.2. Preespecialización.
    - 2.2.1. Psicopedagogía.
    - 2.2.2. Educación Permanente.
    - 2.2.3. Planeación y Administración Educativa.
3. Objetivos de la Preespecialización.

IV.- El proceso de enseñanza-aprendizaje y las modalidades didácticas

1. Proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Modalidades didácticas.
  - † Curso.
  - † Taller de Investigación.
  - † Seminario.
  - † Laboratorio.

- V.- Requisitos académicos
1. Para ingresar.
  2. Durante la carrera.
  3. Para obtener el título.
  4. Cuadro de materias.
  5. Cuadro de asignaturas.
  6. Materias obligatorias.
  7. Areas de Preespecialización.
  8. Materias optativas.
  9. Seriación de materias.
  10. Contenidos mínimos de las materias.
- VI.- Actividades complementarias de la carrera
1. Prácticas escolares.
    - 1.1. Visitas de observación.
    - 1.2. Prácticas de Carrera.
    - 1.3. Prácticas de materia.
  2. Seminarios de Tesis.
- VII.- Servicio social
1. Formas de cumplir el servicio social.
    - 1.1. Como pasante.
    - 1.2. Como estudiante.
  2. Duración.
  3. Trámites para la prestación del servicio social.
- VIII.- Procedimiento para la recepción profesional
1. Registro y elaboración de la tesis.
  2. Recepción profesional.
  3. Para nombrar a los sinodales.
- IX.- Apoyos académicos y logísticos de la carrera.
1. Servicio de biblioteca y hemeroteca.
  2. Idiomas extranjeros.
  3. Actividades culturales.
  4. Actividades deportivas y recreativas.
  5. Publicaciones.
  6. Formación docente.
  7. Servicio de consulta a bancos de información (SECOBI).
- X.- Carreras simultáneas, segunda carrera y cambios de carrera.
- XI.- Derechos y obligaciones de los alumnos de la UNAM

Buscando identificar el **enfoque teórico** que da sustento a dicho plan de estudios, a partir de la noción de hombre, cultura, educación y sociedad que se presenta, se procedió al análisis de los siguientes párrafos:

- a) *La Pedagogía como disciplina estudia al hombre en "situación educativa", entendiéndose que: "el hombre es un ser cuya existencia se caracteriza por la producción práctica de la realidad humano-social, por la reproducción espiritual de la realidad humana y de la realidad ajena al hombre, la realidad en general. En la praxis se abre el acceso tanto al hombre y a su comprensión como a la naturaleza y al conocimiento y dominio de ella"<sup>168</sup>.*
- b) *Hoy por hoy, no hay ninguna duda para comprender a la educación como una realidad social históricamente condicionada; pero todavía se tiene mucho que investigar para la construcción del objeto de conocimiento de la Pedagogía. Como bien afirma Justa Ezpeleta, en referencia al análisis de Bermfeld: "Para una tal reconstrucción es preciso destacar la especificidad de lo educativo y éste debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas". Estas consideraciones tienen un alto valor para nuestra tarea, al orientarnos en la comprensión de las múltiples determinaciones que recaen en el objeto de conocimiento de lo pedagógico y nos permiten entender que solamente con un plan de estudios interdisciplinario es posible abordarlo. Tal estrategia permite la efectiva captación del problema, en cuanto explicación total interrelacionada, en todas sus dimensiones y todos sus aspectos. Una correcta adecuación a la especificidad y complejidad del fenómeno educativo exige un acercamiento interdisciplinario en la investigación y en la docencia pedagógica<sup>169</sup>.*
- c) *Tradicionalmente, la Pedagogía se ocupaba de los problemas de la enseñanza, posteriormente se ocupó de los procesos del aprendizaje, a medida que se fue tomando conciencia de las dificultades de la problemática educativa, se integró la Psicología Educativa, la Antropología y la Sociología de la Educación. Hoy en día, desde una perspectiva integradora, se trabaja también con la Economía, la Comunicación, así como la Cibernética, la Epistemología y la Lógica. Por otro lado, es esencial comprender que las propiedades del objeto de conocimiento de lo pedagógico dependen directamente de las condiciones de relación dialéctica que éste mantiene con la totalidad social concreta<sup>170</sup>.*

A partir del **concepto de hombre** que se presenta, se puede identificar que el **enfoque epistemológico** con que se aborda el conocimiento en este plan de estudios corresponde al **modelo dialéctico**, mismo que propugna por la

<sup>168</sup> Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Ibid, p. 22.

<sup>169</sup> Ibid., pp. 22-23.

<sup>170</sup> Ibid., p. 23

interacción entre ambos términos de la relación sujeto-objeto, a fin de alcanzar un conocimiento más profundo de las leyes que rigen en la realidad objetiva y poder utilizarlo en la construcción y/o transformación de la misma. Asumiéndose que este modelo tiene la posibilidad de lograr un conocimiento más profundo de la realidad, a fin de poder utilizarlo con mayor certeza en el proceso de su transformación. Asimismo, se considera importante resaltar que no se identificó el **concepto de cultura** que se maneja en este currículo.

Partiendo de la consideración de que la **educación** es una realidad social históricamente condicionada, que refleja y reproduce las condiciones histórico, sociales y culturales de la sociedad. Y que dentro de la función social de la institución está contemplado:

- Formar pedagogos que respondan a las **necesidades**<sup>171</sup> que actualmente plantea y en lo futuro planteará la formación dinámica de la sociedad mexicana y sus **estructuras** (las cuales tampoco son especificadas).
- Desarrollar una teoría que explique la realidad social y/o educativa.
- Clarificar las necesidades sociales y contribuir más a su superación.
- Orientar la formación de profesionales según las **necesidades nacionales y sociales por área de actividad**.
- Atender la demanda social de educación a nivel superior, en función de las **necesidades nacionales y sociales por área de actividad**.

Se considera pertinente interpretar que el **enfoque sociológico** con que se aborda la **organización social** dentro de este plan de estudios, por un lado, corresponde a la **teoría Marxista Estructuralista**, la cual presenta como representantes a Althusser y a Foucault; y, por otro, la **teoría del Desarrollo** desde la visión de José Medina Echeverría y la del **Capital Humano** con Theodore W. Schultz, tomando en cuenta los siguientes conceptos:

La **estructura** es un concepto que **Marx** utilizó para explicar la construcción teórica de la sociedad, misma que alude a una serie de conjuntos diferentes que se combinan en un todo y, que reproducen la totalidad desde su propio ámbito por medio de la lucha de clases. Para **Althusser**, que se basa en la teoría marxista, la organización social está dada en una infraestructura y una superestructura, y toda lucha de clases gira en torno al Estado, que está conformado por el aparato represivo y el ideológico (mismos que se ubican en la superestructura), y en este último, por medio de la escuela se enseñan ciertos tipos de "saber hacer" para así asegurar el sometimiento a la ideología dominante o el de estar dentro del dominio de su práctica. Y, para **Foucault** una estructura se conforma en las relaciones que tienen las instancias del poder (control, vigilancia, prohibiciones, etc.) y que el poder surge de una confrontación de estas, por medio del someter toda una serie de saberes calificados o descalificando a otros.

---

<sup>171</sup> Se considera pertinente resaltar que a lo largo de los dos documentos mencionados, se hace referencia a diferentes tipos de necesidades (nacionales, sociales, por área de actividad, etc.) pero no se especifica cuáles son, lo que ocasiona que la argumentación no sea clara.



Con respecto a la **teoría del Desarrollo** podemos decir que con el propósito de revitalizar la economía de los países, se buscó el desenvolvimiento de sus riquezas por medio de la construcción y desarrollo de la técnica moderna, el crédito, la capacidad organizadora y racional de la administración, a fin de crear la abundancia de recursos mediante la planta productiva, donde el Capital Humano juega el papel primordial; la **teoría del Capital Humano** se basa en destacar las habilidades, talento y conocimientos de un individuo, mismos que pueden ser aprovechados en el aparato productivo, y que los economistas plantean, se adquieren y/o perfeccionan por medio de la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral. Así la educación, se ve como una fuente de consumo e inversión que permitirá la incorporación de los individuos al mercado laboral, obteniendo a su vez beneficios para el futuro; y, a partir de la cantidad de educación que cada individuo/trabajador reciba, aumentará la calidad de la producción y será determinado su lugar en la escala laboral.

A partir nuevamente del concepto de hombre que se plantea, se considera que este plan de estudios tiene un **sustento psicológico de tipo Cognoscitivista**, debido a que se establece que su existencia se caracteriza por una constante construcción en su proceso formativo, de tal manera, que a partir de sus experiencias desarrolla una función participativa en el proceso de transformación social.

El planteamiento de base en esta teoría es que el individuo realiza la construcción de su conocimiento a partir del proceso de aprendizaje, así, el individuo no es un mero producto del ambiente o de sus disposiciones internas, sino una construcción propia en la que interaccionan factores sociales, cognitivos y afectivos. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción que el ser humano lleva a cabo a partir de los esquemas que posee y que construyó en su interrelación con su medio. Esta construcción de conocimiento resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa e interna que desarrollamos. Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo que desarrolla el alumno, y que parte de ensamblar, extender, restaurar, interpretar e integrar, y por lo tanto, construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe, considerando que ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe organizar y extrapolar los significados.

Desde la **perspectiva pedagógica**, se considera que este plan de estudios toma el **modelo de la escuela crítica** como filosofía educativa, al argumentar que no es imposible abordar el objeto de estudio de la Pedagogía de una forma aislada, independiente de las relaciones que establece históricamente con la sociedad; que es necesario hacerlo desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora, donde es esencial comprender que las propiedades del objeto de conocimiento de lo pedagógico dependen directamente de las condiciones de relación dialéctica que éste mantiene con la totalidad social concreta.

Así, tenemos que el modelo crítico entiende el aprendizaje como una apropiación progresiva de saberes, donde las explicaciones y los cambios conseguidos, son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos conocimientos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto, no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente social. Y sienta sus bases en:

- a) El aprendizaje como proceso eminentemente social, que consiste en aproximarse a la realidad a través de la problematización.
- b) El proceso de aprendizaje es acumulativo-espiral, ya que las explicaciones producen cambios en el sujeto que aprende en lo individual y en lo social; dichos cambios se manifiestan en la conducta, que es molar (totalidad organizada de manifestaciones).
- c) La realidad como totalidad es histórica y cambiante.

Con relación a la **práctica educativa**, debemos recordar que constituye un nivel de análisis importante del fenómeno educativo, pues permite identificar los procesos de interacción y pensamiento que desarrollan tanto maestros como alumnos, mediante la puesta en operación de un proyecto curricular; y, a través de la evaluación de tal práctica, se puede identificar en que aspectos está operando de forma adecuada el currículo o en cuáles es necesario modificar para mejorarlo.

Al respecto considero pertinente destacar que el plan de estudios vigente en esta licenciatura, proporciona una formación pedagógica completa, ya que a través de su estructura permite el estudio del fenómeno educativo desde diferentes enfoques disciplinarios (Pedagógico, Psicológico, Político, Social y Económico), es decir, desde una perspectiva interdisciplinaria. Pero, también, se puede observar que presenta una predominante formación Psicológica, la cual se puede advertir desde el número de materias que están destinadas al estudio de esta disciplina, situación que considero inadecuada porque desubica y reduce la visión del ámbito profesional pedagógico y, limita la definición de las características específicas del egresado de esta carrera, como son: desarrollar conocimientos, tanto, teóricos, metodológicos como técnicos, en relación a la planeación, administración, conducción y evaluación de las acciones educativas en distintos ámbitos del sector educativo.

También, puede identificarse la carencia de bases filosóficas, que permitan a los estudiantes abordar con mayor profundidad los aspectos relacionados con la Epistemología. Y, la falta de materias relacionadas con el uso y desarrollo de la tecnología.

Respecto al **currículo vivido**, recordando que éste hace referencia a las experiencias de aprendizaje que desarrollamos, tanto alumnos como docentes a partir del proceso educativo, llama especialmente mi atención, la fuerte tendencia que presentamos los estudiantes de Pedagogía por considerar al docente como un factor determinante con relación a las materias que nos proporcionan mayor formación o aquellas que consideramos como deficientes. Aspecto atribuible a

que, en muchos casos, no percibimos o asumimos la responsabilidad de nuestro papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, poniéndose de manifiesto que adoptamos una actitud pasiva, que delega la responsabilidad del aprendizaje en el profesor y que responde a una postura de Escuela Tradicional, donde el docente es el poseedor del conocimiento y el centro de la relación pedagógica.

Dicha situación, puede ser considerada antagónica a la propuesta de formación que se plantea a través del currículo de esta licenciatura. Primeramente, porque no responde al sustento teórico del plan de estudios vigente, ya que como podemos recordar, su enfoque psicológico es de tipo Cognocitivista y su modelo Pedagógico de corte Crítico, lo cual implica no reducir el aprendizaje a la mera transmisión y acumulación de información por parte del alumno, así como adoptar una postura pasiva de receptor; si no, que asume que el aprendizaje es un proceso activo donde el estudiante, por medio de la información que analiza y sus experiencias, construye sus conocimientos y desarrolla sus aptitudes, situación que responde a las actuales tendencias pedagógicas. Además, considerando que la formación pedagógica gira en torno al análisis de los conceptos, teorías y modelos que dan dirección al proceso educativo, se esperaría que los estudiantes de dicha disciplina, asumamos una actitud de mayor participación en el proceso de aprendizaje, congruente con la formación que se está desarrollando.

Y, a partir de la puesta en operación del plan de estudios en cuestión, es decir, la práctica educativa, puedo decir que, como estudiantes, nos brinda la posibilidad de detectar en que aspectos sentimos acertada nuestra formación académica y/o profesional y, en cuales es necesario reforzarla o modificarla. Bajo esta situación, se puede identificar el origen de este trabajo, porque si bien es cierto, que considero que la formación que nos brinda este plan de estudios es completa, pienso que se puede mejorar si la reforzamos en el estudio del campo curricular, como se argumenta a lo largo de todo este trabajo. Es cierto que la opinión entre estudiantes, puede variar al respecto, a partir de la inclinación profesional con que cada uno cuenta; pero identificar los aciertos y deficiencias en la formación académica y profesional que nos proporciona este plan de estudios, también responde a la actitud pasiva o participativa, crítica y/o responsable con que hayamos asumido nuestro papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

# CAPITULO 2

## **La formación profesional en relación con el currículo de los estudiantes de Pedagogía de la ENEP Acatlán**

### **2.1. Nociones de formación profesional.**

Sin lugar a dudas, una de las funciones más importantes de las instituciones de educación superior es la formación de los profesionistas que el país requiere. En esta **formación**, los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje son el alumno y el profesor. Donde, los alumnos tienen como característica común el ser sujetos que, a través del proceso de formación profesional adquieren y/o desarrollan los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores indispensables para el desempeño de una profesión.

La **profesión** remite a aquello que se profesa, es decir, a intereses específicos, a aquello en lo que se cree de tal modo que lleva a la acción, acción que implica un ejercicio voluntario y consciente, una dedicación plena o prioritaria a una actividad determinada y que llega a convertirse en una especie de segunda naturaleza del sujeto<sup>173</sup>.

Ben-David plantea que la profesión es considerada como una estructura institucionalizada que se constituye a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas delimitadas, tanto, por la tradición histórica, social y científica de la misma, como por la trayectoria marcada por la dinámica del mercado de trabajo en el contexto de las actuales sociedades contemporáneas<sup>174</sup>.

Por tanto, la **profesión o carrera** es considerada como un fenómeno socio-cultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla un quehacer social u oficio. En la perspectiva de un análisis histórico-estructural de las profesiones, tales componentes están "... sometidos a una continua evolución, ya sea por las profundas transformaciones de la estructura del conocimiento y de las

---

<sup>173</sup> Arredondo G., Víctor M. "El desarrollo de la pedagogía como profesión". En Ducoing Watty, P. et. al. *Formación de profesionales de la educación*, UNAM-UNESCO-ANUIES, México, 1990, p. 290.

<sup>174</sup> La diversidad de sentidos que se le han adjudicado al concepto de institucionalización y al proceso social que éste supone, varía en función del reconocimiento y/o legitimación que se haga de la actividad a que hace referencia. La definición propuesta por Ben-David, abarca tres aspectos que de una u otra forma contemplan la diversidad de interpretaciones que al respecto han sido expuestas por diversos autores. Se trata de concebir al proceso de institucionalización primero, como el resultado de la aceptación social de una cierta actividad que se lleva a cabo como una función socialmente importante; segundo, que dicho proceso se encuentra sometido a la existencia de normas que regulan la conducta de un campo determinado de actividades; y, por último, que se tiende a la adopción de normas sociales provenientes de diferentes campos de actividad en el ámbito correspondiente a una actividad específica. Ben-David, Joseph. *El papel del científico en la sociedad*. Ed. Trillas, México, 1974, p. 99.

ocupaciones y oficios, producidos por el impacto de las revoluciones científicas y tecnológicas, o bien, por los continuos cambios políticos, económicos y culturales de la sociedad"<sup>175</sup>.

El **profesional** se conoce y se reconoce en el ejercicio de la actividad que realiza, se identifica en el sentido de hacerse él mismo, pero también es conocido y reconocido por los demás por esta actividad específica que lo distingue socialmente. Así, un profesional se distingue por el cultivo de un saber, por la permanencia de sus intereses y por las aportaciones y campo determinado del conocimiento o un campo especializado de actividad<sup>176</sup>. De lo anterior, se deduce que no sólo el egresado de un nivel de educación superior puede desempeñar una profesión y, por tanto, un profesional puede ser cualquier persona que practica un arte o un oficio, de manera tal que obtiene un producto o presta un servicio.

Cabe aquí hacer la distinción entre profesional y **profesionista**, que consistiría en el caso de este último, en la posesión de una "carrera" de rango universitario, que implica el conocimiento de la actividad profesional y las bases culturales, filosóficas, técnicas y científicas específicas, calificadas académicamente, así como, el otorgamiento de una licencia o título profesional para ejercer una práctica profesional avalada por una institución que tenga la facultad de acreditarla socialmente. Hay que aclarar que el profesionista no sólo presta sus servicios al cliente, sino también, se preocupa por aliviar las necesidades de los grupos sociales mayoritarios. Por tanto, el profesionista universitario, para considerarse como tal, debe tener en cuenta estos criterios que lo definen y le ayudan a definir su profesión.

En general, las profesiones pueden ser definidas y determinar sus límites si se considera lo que es una **disciplina**. Al respecto, Saylor y Alexander opinan que la disciplina es "... un cuerpo organizado de conocimientos sobre un solo conjunto de casos o acontecimientos (...), para el cual se formulan reglas básicas o definiciones que delimitan qué cae fuera y qué dentro de su dominio"<sup>177</sup>.

Acuña<sup>178</sup>, afirma que una disciplina es un conjunto organizado de conocimientos que se caracteriza por su simplificación analítica, su coordinación sintética y su dinamismo. La primera se refiere al uso de clases de conceptos; la segunda, a las estructuras mediante las cuales los conceptos se relacionan; y, la tercera, a la capacidad de la propia disciplina para guiar a investigaciones subsecuentes.

---

<sup>175</sup> Gómez Campos, V. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional". En Revista de educación superior, núm. 45, enero-marzo, México, 1983, p. 58.

<sup>176</sup> Ducoig W. Patricia. La formación y desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo, UNAM, México, 1989-1990.

<sup>177</sup> Saylor, J. y Alexander, W. Planteamiento del currículum en la escuela moderna. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970, p. 212.

<sup>178</sup> Acuña, C. "Las disciplinas en el diseño de planes de estudios". En Glazman, R. y De Ibarrola, M. Diseño de planes de estudio. CISE-UNAM, México, 1978.

Uno de los elementos que más ayudan a definir una disciplina es el objeto de estudio. Sin embargo, hay disciplinas que tienen un mismo objeto de estudio para abordarlo desde diferente perspectiva y marco referencial, por lo que se llega a resultados y conclusiones que pueden ser complementarias o contradictorias, lo cual complica todavía más el problema de los límites de las disciplinas. Por esta razón, Acuña<sup>179</sup> afirma que es importante y necesario analizar y reordenar las disciplinas actuales con un enfoque interdisciplinario, que considere las relaciones de los conocimientos emanados de las diversas disciplinas.

Si se toma en cuenta este **enfoque interdisciplinario**, se hará evidente la relación que una profesión tiene con otra, pues en la realidad social, la solución de los problemas que enfrentará el profesionista, requerirá de un tratamiento desde diversas posturas y marcos de referencia que guarden congruencia entre sí, lo que nos conduce al hecho de que el profesionista, durante su formación requerirá de preparación en varias disciplinas básicas y complementarias. De tal manera, la definición de una disciplina dará la base para determinar límites y campos de intersección entre profesiones, y definir a un profesionista; asimismo, permitirá conocer su objeto de estudio, el enfoque que tiene del hombre y la naturaleza, los métodos de investigación que utiliza, etc.

Los objetivos universitarios en materia de formación profesional se encuentran contenidos en los planes de estudio de las carreras, los cuales implican una concepción de la profesión que junto al conocimiento de las necesidades que le son inherentes de los avances científicos y tecnológicos en que se apoyan, fundamentan el **perfil académico profesional**<sup>180</sup>.

A partir de dicho perfil, en los planes de estudio se especifican los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que el profesionista "debe" reunir para el desempeño de sus funciones. Dado que este perfil se deriva de una concepción global de la carrera, en el que se especifica el tipo de profesionista que se deberá formar, se le puede calificar como perfil "deseado" o "ideal", a diferencia de los perfiles "reales" que expresan la situación actual del alumno, refiriéndose a las condiciones socio-educativas existentes en la población estudiantil<sup>181</sup>.

Por tanto, el **perfil académico profesional** caracteriza al profesionista que se quiere formar con el propósito de que ello sirva de base al diseño curricular, considerando las necesidades sociales del país, las relaciones con el mercado de trabajo y las exigencias planteadas por los avances científicos y tecnológicos del campo profesional; sirve de marco de referencia para el diseño de los planes y programas de estudio de las carreras universitarias, debe ser utilizado, además,

---

<sup>179</sup> Idem.

<sup>180</sup> Se considera importante resaltar que la expresión "académico-profesional" se utiliza para asegurar la vinculación entre la práctica y la formación profesional que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Calatayud, A. y Merino Gamiño, C. "Los perfiles escolares en la UNAM". En revista Perfiles Educativos, núm 6, julio-agosto-septiembre, CISE-UNAM, México, 1984, p. 21.

<sup>181</sup> Ibid, p. 17.

para determinar las características que deben reunir los alumnos para incorporarse al estudio de la carrera y las políticas de formación y actualización del personal académico<sup>182</sup>.

Aquí, se considera pertinente señalar que dentro de la revisión bibliográfica realizada, no todos los autores aluden al perfil académico profesional como tal, sino que hacen referencia de él como perfil profesional o perfil ocupacional como se verá a continuación.

Dentro de las concepciones que hacen referencia al perfil profesional, se encontró que para Arnaz<sup>183</sup> es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Este profesional se formará después de haber participado en el sistema de instrucción. Para Mercado, Martínez y Ramírez<sup>184</sup>, el perfil profesional es la descripción del profesional, de la manera más objetiva, a partir de sus características. Díaz Barriga<sup>185</sup> opina que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes. Todo esto en conjunto, definido operacionalmente, delimita un ejercicio profesional.

Asimismo, Suárez plantea que el concepto de perfil ocupacional alude a cierto modelo profesional que se constituye a partir de dos elementos básicos: por un lado, la demanda especializada que plantea un determinado sector del mercado de trabajo y por otro, la formación académica institucionalizada que proporcionan las instituciones universitarias. Además de tales aspectos, el perfil ocupacional se encuentra mediado por la estructura institucional del entorno, es decir, por la dinámica propia de los sectores laborales y académicos que se encuentran involucrados. Así, el perfil ocupacional está definido a partir de algunos elementos que hacen referencia tanto a la formación académica recibida durante la licenciatura como al desempeño profesional que el mercado de trabajo define<sup>186</sup>.

---

<sup>182</sup> Ibid., pp. 17 y 27.

<sup>183</sup> Arnaz, J. A. La planeación curricular. Ed. Trillas, México, 1981.

<sup>184</sup> Mercado, D., Martínez, L. y Ramírez, C. "Una aportación al perfil profesional del psicólogo". Informe inédito de investigación, Facultad de Psicología, UNAM, 1981.

<sup>185</sup> Díaz Barriga, A. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio". En Revista de Educación Superior, vol. 10, núm. 40, octubre-diciembre, México, 1981.

<sup>186</sup> Al respecto Suárez identifica a la ocupación redundante como aquella que se genera por la "creación" de determinadas ocupaciones como resultado de la presión social de grupos que generalmente detentan un alto nivel educativo. Por sobreeducación, el autor identifica aquellos puestos de trabajo para los cuales se requiere un determinado nivel de calificación mayor y que son ocupados por personas que detentan una calificación mayor lo que representa un derroche de educación; esto obedece a una sobreproducción de determinados profesionales que ejercen presión sobre el mercado de trabajo y son contratados como mano de obra sobreeducada. La redundancia de clasificación se refiere a la ocupación de determinados puestos por personas que poseen alto nivel educativo pero carecen de la clasificación específica requerida para la realización del trabajo concreto a desarrollar. Por último, la subcalificación como la ocupación de puestos del mercado de trabajo por personas de menor calificación. Suárez McAuliffe, A. "Producción, empleo y estructuras ocupacionales en México". En revista Educación, núm. 40 Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México, 1982, pp. 364-365.



Bajo el enfoque de la pedagogía industrial, la intencionalidad de la educación es la formación profesional de individuos aptos para el trabajo a partir de aprendizajes que no van más allá del dominio cognoscitivo exigido por puestos ocupacionales<sup>187</sup>.

Desde una perspectiva más integral de la educación, el concepto de **formación profesional** cambia de significado y suma al dominio de contenidos y habilidades orientados hacia una ocupación o puesto de trabajo la asimilación de actitudes y conductas participativas e independientes, imbuidas de responsabilidad y solidaridad social. Dando pie a la siguiente definición de formación profesional: "un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permiten al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no solo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente"<sup>188</sup>.

Dentro del proceso de formación académica y/o profesional podemos encontrar tres modelos importantes (el tradicional, el de la tecnología educativa y el crítico) que muestran de diferente manera como se relacionan los distintos elementos que interactúan en el proceso enseñanza-aprendizaje. A estos elementos dentro del plano de la didáctica se les ubica dentro de una estructura, identificada como estructura didáctica<sup>189</sup>. Los elementos constituyentes de esta estructura son: el alumno (estructura cognoscitiva), el contenido (estructura conceptual), los objetivos (estructura conceptual), el profesor y las estrategias (estructura metodológica), los cuales se pueden esquematizar de la siguiente manera<sup>190</sup>:

---

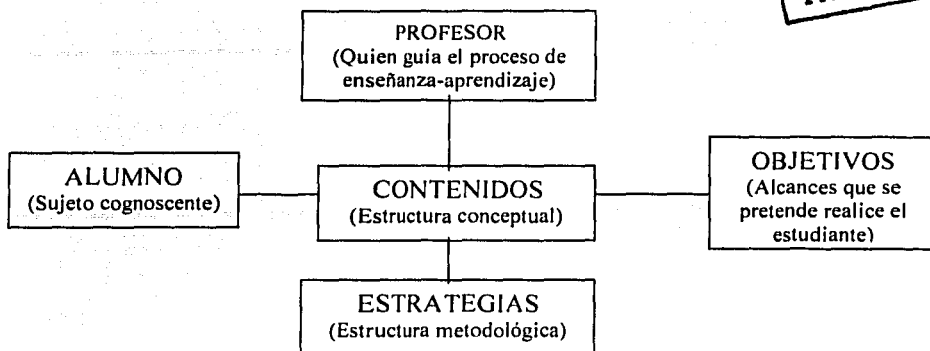
<sup>187</sup> Díaz Barriga, A. "Calidad de la educación: ¿Un adjetivo más en la política educativa 1983-1985?". En revista Cero en Conducta, núm. 11-12, México, 1988, p. 19.

<sup>188</sup> Gómez Villanueva, J. et. al. "Formación profesional y calidad de la educación". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 47-48, enero-junio, CISE-UNAM, México, 1990, p. 25.

<sup>189</sup> "Una estructura es un conjunto que al fin de cuentas es una entidad real diferente a la simple colección de elementos; este todo unitario está gobernado internamente, por regulaciones que afectan directamente las relaciones que se dan entre los elementos y a la estructura misma como subsistema de otros sistemas mayores. Por otra parte, es un conjunto estructurado que recibe la influencia de condiciones externas, propias del sistema a que pertenece este conjunto. Así, en el plano didáctico, la estructura tiene como referente fundamental el proceso de enseñanza-aprendizaje". Furlán, A. et. al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. Ed. ENEP Iztacala-UNAM, México, 1979, p. 19.

<sup>190</sup> Op. cit., p. 20.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



El **modelo de la didáctica tradicional**, también conocido como escuela tradicional, se caracteriza porque el proceso de aprendizaje queda reducido al aula y, se concibe como un acto que consiste en “regular la inteligencia... por medio del ejercicio de la repetición”<sup>191</sup>. Donde, al alumno se le otorga la función de aprender y, al profesor la de enseñar<sup>192</sup>. Consistiendo la acción del maestro, centrada en los contenidos, en hacer llegar al alumno el conocimiento y en disponer actividades que promuevan su retención memorística y verificación, por medio de técnicas para fijar y evocar los contenidos. Así, al alumno se le asigna un lugar de sujeto pasivo, que va a ser moldeado o transformado, en función de la información que sea capaz de memorizar.

En este modelo se da desmedida atención a la función de apropiación del conocimiento y, éste se concibe como “un recorte de la realidad” distanciado de la acción. Por consiguiente, “la comprensión de la realidad se da sólo por la captación de las apariencias externas del objeto”<sup>193</sup> y, la apropiación del objeto de conocimiento, por parte del alumno se da exclusivamente en el ámbito de lo que es posible pensarse, traduciéndose el aprendizaje en memorizaciones de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos (preestablecidos en un programa a cumplir), que serán reproducidos “sobre pedido” en la clase o en los exámenes y, por lo mismo, puede concebirse como un proceso mecánico.

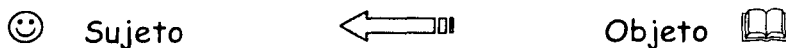
<sup>191</sup> Ezpeleta, Justa. “Modelos educativos: notas para un cuestionamiento”. En Cuadernos de Formación Docente. Núm. 13, ENEP Acatlán.

<sup>192</sup> Margarita Panza plantea que en este modelo “El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios: uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega y el otro recibe. Se considera al que enseña como “la autoridad” (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que convertir de “ser natural” en “ser social”. En este proceso el hombre se cosifica. Panza, M. Fundamentación de la didáctica (Tomo I). Ed. Gernika, México, 2000, p. 78.

<sup>193</sup> Remedi, E. “El problema de la relación teoría práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En Memorias de las III jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de la Salud. UNAM, ENEP Iztacala, 1979.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A partir de tales características, se puede denotar que este modelo tiene su fundamento filosófico en el modelo mecanicista u objetivista de Kant<sup>194</sup>, donde se considera que el conocimiento es una suma mecánica de verdades y, que se obtiene registrando los hechos de la realidad empírica a través de los órganos sensoriales. Este modelo tiene tras sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. Que de acuerdo con esta concepción "el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto"<sup>195</sup>, es decir, dentro del proceso de formación académica y/o profesional, el objeto de conocimiento determina al sujeto cognoscente.



Lo anterior muestra, que el conocimiento se aprende como algo acabado (para el docente y el alumno); sus límites y vacíos, como producto humano, se pierden en un cúmulo de saberes dados que impide tomar una distancia crítica, ya que la transmisión de ese conocimiento resulta ser un proceso que cosifica de inmediato el conocimiento en verdad absoluta. Por tanto, la transmisión de conocimiento se reduce, como acción, a la búsqueda de accesos fáciles al saber, de modo que éstos converjan en un solo aspecto: que el alumno imprima de manera fiel la información recibida a través del ejercicio constante de la repetición. Y, la función que cumple la transmisión, limita al alumno en la organización del pensamiento, por lo tanto, le impide reconstruir el conocimiento a partir de la interpretación personal de la información.

El cambio que propone el **modelo de la tecnología educativa**<sup>196</sup> se finca en una honda preocupación por el sujeto en el acto de apropiación de conocimiento, con lo que se relativiza al objeto. Esta preocupación se expresa en la formulación método-técnica, a partir de la cual se presupone que enseñar es imprimir conductas en los alumnos dejando fuera, también, toda reflexión sobre la producción del conocimiento.

En esta corriente educativa se explica el aprendizaje como producto generado a través de los cambios observables de conducta, incentivados, siempre, desde el exterior por la acción docente. La apropiación del conocimiento,

<sup>194</sup> Rojas, Raúl. "La relación sujeto cognoscente-objeto de conocimiento en el proceso de investigación". En *El proceso de investigación científica*. Ed. Trillas, México, 1990, pp. 34-37.

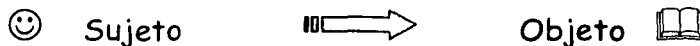
<sup>195</sup> Schaff, Adam. *Historia y verdad*. Ed. Grijalbo, México, 1977.p. 83.

<sup>196</sup> Este modelo es una corriente pedagógica, nacida y desarrollada en los Estados Unidos de Norteamérica y se refiere a un amplio espectro educativo que va desde la simple utilización de los medios (televisión, radio, textos programados, etc.) hasta los escritos que llegan a racionalizar estas técnicas, dándoles un encuadre teórico-práctico, como el enfoque de sistemas y el análisis de éstos. Kuri, A. y Follari, R. "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia". En *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta*. Ed. Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985, pp. 45-73.

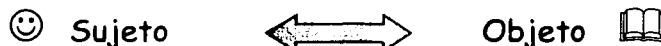
por parte del alumno, se pretende sea a través de un proceso de aproximaciones inductivo-deductivas, el cual se organiza a partir de acciones contemplativo-intuitivas del objeto de conocimiento, siendo la práctica y la experimentación, así como, el control y el reforzamiento del docente, la forma de apropiación que pasa necesariamente a través de los medios (televisión, radio, computadora, textos programados, etc.).

En la relación producción-apropiación del conocimiento no hay un cambio estructural, ya que la apropiación es didácticamente el objeto de atención predominante. Para abordar el proceso de apropiación, la tecnología educativa crea una inminente necesidad de definir los comportamientos académicos observables a través de objetivos conductuales (hechos medibles). Entonces, la apropiación del conocimiento queda definida como un dato observable, haciendo del contenido un "recorte de la realidad" estático, objetivo y neutro, aprehensible de manera directa e inmediata (incluso desde el sentido común), dejando de lado el problema de las implicaciones contextuales que impone el desarrollo tecnológico al propio quehacer docente, al centrar la atención en la eficiencia del método.

Este modelo se puede relacionar, desde un punto de vista filosófico, con el modelo idealista o subjetivista de Hegel, el cual indica que en el proceso de conocimiento, el predominio lo tiene el sujeto cognoscente sobre el objeto de conocimiento, ya que el hombre a través de la razón va creando el mundo, considerando que la materia está en la naturaleza, pero no existe hasta que el hombre le da existencia, es decir, que el sujeto determina al objeto de conocimiento<sup>197</sup>.



El tercer modelo es el crítico, el cual tiene su fundamentación en el modelo dialéctico, mismo que está basado en la corriente del materialismo histórico. En este modelo se propugna por la interacción entre ambos términos de la relación (sujeto cognoscente-objeto de conocimiento), a fin de alcanzar un conocimiento más profundo de las leyes que rigen en la realidad objetiva y poder utilizarlo en la transformación de la misma, es decir, ambos (sujeto-objeto) se determinan y el hombre va conociendo la realidad<sup>198</sup>.



<sup>197</sup> Hegel, F. "Enciclopedia de las ciencias filosóficas" p. 148. Citado en Rojas, Raúl. Op. cit., p. 34.

<sup>198</sup> Offroy de la Mettrie, J. Obras escogidas, p. 47.

El modelo de la didáctica crítica constituye un movimiento que cuestiona las anteriores corrientes educativas y "recupera conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora, también, elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje"<sup>199</sup>.

Esta corriente toma en cuenta estos aspectos para explicar su propósito en relación con la aprehensión de la realidad. Usa a manera de método el cuestionamiento o problematización. Enfatiza que "para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una visión progresivamente más verdadera que resulta de la práctica social, acción-reflexión"<sup>200</sup>. Así, la didáctica crítica entiende al aprendizaje como una apropiación progresiva de saberes, donde "las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se logran otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto, no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente social"<sup>201</sup>. De tal modo, el aprendizaje es un acto de construcción de horizontes posibles de realidad, que se articula a la realidad como parte de un proceso integral de producción y organización de un conocimiento, con lo cual la realidad pasa de ser objeto en sí para constituirse en objeto para sí.

A partir de lo anterior, Víctor Cabello Bonilla<sup>202</sup> plantea que la didáctica crítica sienta bases importantes, como son:

- a) El aprendizaje es un proceso eminentemente social, ya que consiste en aproximarse a la realidad a través de la problematización.
- b) Este proceso es acumulativo-espiral, ya que las explicaciones producen cambios en el sujeto que aprende en lo individual y en lo social; estos cambios se manifiestan en la conducta, que es molar (totalidad organizada de manifestaciones).
- c) La realidad como totalidad es histórica y cambiante; el proceso de apropiación de esta realidad es a través de lecturas progresivas cada vez más críticas.

La noción de **formación profesional**, según Hilda Taba, surge a partir de un **diagnóstico de necesidades**, categoría retomada de la propuesta clásica de Tyler, y aparece como un referente habitual en varios ámbitos del sector educativo; particularmente en los que tienen relación con la planeación, el diseño curricular y la puesta en práctica de un programa escolar. De tal manera, efectuar un diagnóstico de necesidades es considerado como el primer paso para elaborar

<sup>199</sup> Panza, M. Et al., op. cit., pp. 60-64.

<sup>200</sup> Pérez Juárez, E. "Problemática general de la didáctica". En *ibidem*, pp. 83-86.

<sup>201</sup> *Idem*.

<sup>202</sup> Cabello Bonilla, V. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. Notas para la reflexión y la crítica". En revista *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, CISE-UNAM, México 1990, p. 34.

un plan de estudios que responda a los requerimientos más urgentes de la sociedad<sup>203</sup>, según la tendencia vinculada a la pedagogía industrial.

Como se verá a continuación, diversos autores han destacado la importancia que tiene esta etapa dentro de la determinación de una formación profesional y, por lo tanto, dentro del desarrollo del currículo. Para Taba, es una actividad que se centra en “la determinación de las necesidades educativas de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan la realización óptima de los objetivos educacionales”<sup>204</sup>. El planteamiento realizado por Tyler<sup>205</sup> se refiere a las carencias que se deben tomar en cuenta para diseñar los objetivos de la educación. Éstos se pueden determinar, según el autor, mediante el estudio de tres fuentes: alumno, especialista y sociedad.

Arredondo, en una parte de su definición de currículo, considera que ésta es el resultado de “el análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto del educando y de los recursos...”<sup>206</sup>; tales características y necesidades conforman algunas de las investigaciones necesarias para la fundamentación de la carrera. De Ibarrola<sup>207</sup>, señala que para fundamentar un currículo se requiere especificar cuestiones referentes al contenido formativo e informativo propio de la profesión, el contexto social, la institución educativa y las características del estudiante. Algunos de estos aspectos son contemplados también por Arredondo<sup>208</sup>.

Dos de las etapas que contemplan Acuña, Vega, Lagarde y Angulo<sup>209</sup>, en su modelo de desarrollo curricular, pueden corresponder a la fundamentación de la carrera. En primera, se contempla el estudio de la realidad social y educativa, en la cual los indicadores del análisis social son: condiciones económicas, sociales, culturales y aportaciones científico-tecnológicas; la realidad educativa comprende varias institucionales, individuales y al análisis del plan de estudios. En la segunda etapa se completa el establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.

<sup>203</sup> “Permite mantener el currículo a tono con las necesidades de la época (...) es esencialmente un proceso de determinación de hechos por ser tomados en cuenta en el currículo”. Taba, H. Elaboración del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974, p. 305.

<sup>204</sup> Taba, H., op. cit., p. 306.

<sup>205</sup> Tyler, T., Principios básicos del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1971, p. 14.

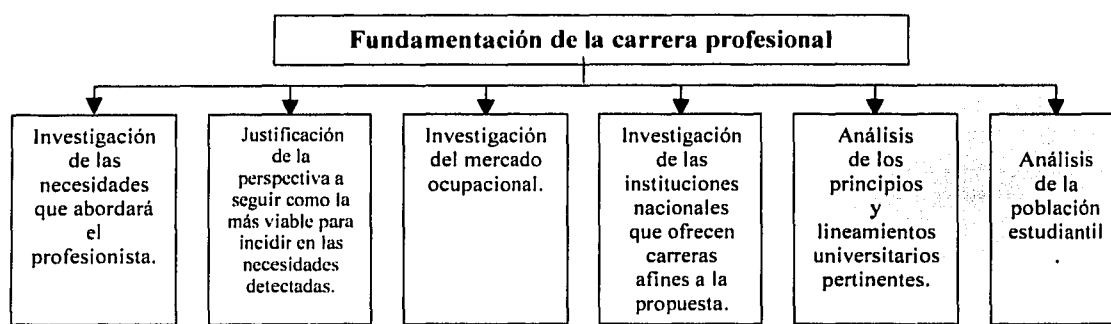
<sup>206</sup> Arredondo, V. A. “Introducción a la comisión temática sobre desarrollo curricular”. En Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981, p. 374.

<sup>207</sup> Ibarrola de, M. “Plan de estudios por objetivos de aprendizaje: un enfoque”. En Glazman, R. y De Ibarrola, M. Diseño de planes de estudios. CISE-UNAM, México, 1978.

<sup>208</sup> El autor señala que en el desarrollo curricular pueden distinguirse cuatro fases. En la primera, que él llama análisis previo, se analizan ciertos elementos necesarios para la fundamentación tales como las características, condiciones y necesidades del contexto, social, político y económico; el contexto educativo; del educando y de los recursos disponibles y requeridos. Arredondo, V. A. (1981), op. cit.

<sup>209</sup> Acuña, C., Vega de la, S. et. al. Modelo de desarrollo curricular. Ed. Dirección Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, SEP, México, diciembre de 1979.

Villarreal<sup>210</sup> afirma que debe partirse del análisis global de las necesidades sociales, personales y académicas, y propone que estas necesidades conforman un "universo curricular" que da la base para el diseño del currículo. Angel Díaz Barriga plantea que en la práctica, el diagnóstico de necesidades tiende a ser reemplazado por una "justificación" que permita avalar una decisión previa en relación con un plan de estudios. Tales justificaciones, en la mayoría de los casos, benefician "modelos dominantes"<sup>211</sup> de ejercicio profesional. Como alternativa, Frida Díaz<sup>212</sup> plantea que la fundamentación de una carrera profesional debe contemplar las siguientes subetapas:



A partir de las definiciones anteriores, se puede apreciar que la **formación profesional** alude a toda una serie de aspectos académicos y profesionales que el estudiante desarrolla a través del proceso educativo; siendo lo ideal que dichos aspectos conlleven rasgos éticos que comprometan el desenvolvimiento de los egresados con su entorno social, ya que al estar ligados con necesidades detectadas en su contexto, su labor está orientada a buscar alternativas de solución para solventarlas con su actuación en la medida de sus posibilidades. Y, a partir del tipo de modelo didáctico del que se haga uso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se influenciará la objetividad bajo la cual los egresados interpreten la realidad y, por tanto, su participación dentro de su entorno social.

La formación profesional que ofrece un plan de estudios se expresa mediante el perfil profesional o perfil académico profesional; y, tal perfil puede ser considerado como la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción, emanados de la

<sup>210</sup> Villarreal, E. "La aplicación del método dialéctico estructural en el diseño académico". En *Pensamiento universitario*, Coordinación de Humanidades, UNAM, México, 1978.

<sup>211</sup> Para fundamentar su argumentación, el autor también plantea que "En una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de la clase dominante, la cual impone sus valores a las otras". Díaz Barriga, A. *Ensayos sobre la problemática curricular*. Ed. Trillas, México, 1986, p. 19.

<sup>212</sup> Díaz Barriga, F. et al. *Metodología para el diseño curricular para educación superior*. Ed. Trillas, México, 2000, pp. 60-61.

realidad social y de la propia disciplina, tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas.

Mediante la fundamentación se crea, desde el diseño curricular, un mecanismo a través del cual se conoce la realidad y, a partir de dicho conocimiento, se determinan las problemáticas o necesidades sociales por atender. Este mecanismo tiene como propósito proporcionar elementos de análisis que sirvan de marco referencial para determinar el tipo de formación académica y/o profesional que ha de dirigir el plan de estudios que se contempla construir.

De tal manera, por medio de una serie de **investigaciones** previas, consideradas **evaluaciones**, que sustentan y apoyan el por qué de la creación de una carrera y por qué esa carrera profesional es la más adecuada para resolver los problemas detectados. Ya que sin una fundamentación, probablemente, la formación profesional no tendría ninguna vinculación real con la problemática apremiante del país ni con el mercado laboral; por lo tanto, carecería de un valor real y los egresados estarían destinados al subempleo o a realizar sus actividades en un área totalmente distinta de su campo de acción.

## 2.2. Nociones de práctica profesional.

El estudio del **campo profesional**<sup>213</sup> permite conocer los límites y alcances de las actividades especializadas de una profesión, el contexto bajo el cual se desarrolla, su mercado laboral, tanto real como potencial, así como, su vinculación con los diferentes sectores de la sociedad. De tal manera, el campo profesional se constituye como un punto de análisis esencial para la investigación educativa y el desarrollo curricular, debido a que su estudio proporciona elementos sobre las habilidades técnico-profesionales exigidas para un determinado puesto de trabajo o empleo que influyen en el desarrollo de una profesión y, por tanto, permite saber para qué tipo de práctica profesional está preparando un currículo.

Roberto Follari y Jesús Berrueto<sup>214</sup>, plantean que es frecuente que el campo profesional se defina unívocamente como si cada profesión diera lugar a un solo tipo de práctica social. Y, para mostrar su desacuerdo con tal situación,

---

<sup>213</sup> Entendiéndose por campo profesional a los límites y alcances de las actividades especializadas de una profesión, que le dan distinción e identidad y le permiten desarrollarse en el mercado de trabajo. Siendo en el mercado de trabajo donde se determina la oferta y demanda de trabajo, así como su precio, es decir, el salario. La oferta está compuesta por los trabajadores independientes o por obreros sindicalizados y dependerá de la población, del tipo de trabajo, de la regularidad y seguridad en el empleo. La demanda está representada por el empresario, aunque éste puede ser el Estado y está influida por la productividad marginal del trabajo y por las condiciones generales de la actividad económica. El mercado no es unitario y a cada especialidad de oficio corresponden diferentes grupos de oferentes y demandantes. Tampoco es un mercado totalmente libre, puesto que en algunos países existe legalmente un salario mínimo profesional, por debajo del cual, al menos teóricamente no se puede pactar.

<sup>214</sup> Follari, R. y Berrueto, J. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio". En *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol. XI, núm. 1, Centro de Estudios Educativos, México, 1981.



expresan que "no es igual la formación de un ingeniero para aplicar tecnologías ya producidas en el extranjero, que para crear nuevas tecnologías"<sup>215</sup>, ya que frente a la idea de carrera, con la cual se pretende que cualquier profesionista está preparado para hacer la misma cosa, no importan las condiciones reales en que se desempeñe; siendo el estudio de las determinaciones sociales de una profesión, lo que permite comprender que existen factores económicos y gremiales<sup>216</sup> que determinan y/o condicionan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida.

De tal manera, se puede apreciar que es inútil, entonces, que en un plan de estudio se establezca una noción universal de carrera, si las condiciones sociales delimitan sus posibilidades reales, ya que la fuente de empleo es la que caracteriza una profesión, al determinar el conjunto de actividades que pueden realizar los egresados de las instituciones educativas.

Ante tal situación, analizar una práctica profesional implica estudiar una serie de determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales que influyen y/o afectan el ejercicio de una profesión, bajo el entendimiento de que, en la medida que se van consolidando procesos de formación profesional en el contexto de las organizaciones universitarias contemporáneas, dichas determinaciones influyen en la modificación paulatina tanto de la naturaleza como el destino del servicio de dicha formación en el plano de la **práctica profesional**.

Glazman y De Ibarrola<sup>217</sup>, afirman que la práctica profesional incluye la determinación de las actividades propias de las carreras que se imparten en el nivel universitario; e, identifican que la práctica profesional se compone de dos dimensiones: una que se refiere al tipo de actividades que desempeñará el profesional en su campo de acción, y la otra, se refiere al nivel de comportamiento que alcanza el universitario.

Según Villarreal<sup>218</sup>, la especificación y realización de una práctica profesional requiere de cierta preparación académica, y de un nivel de conciencia que las haga más efectivas. Para lograr esta preparación académica es necesario hacer referencia a ciertas habilidades y conocimientos; por otra parte, el nivel de conciencia está en estrecha relación con las actitudes en cada caso. También, señala que la preparación académica y el nivel de conciencia definen lo que es el proyecto de formación profesional. De tal manera, por práctica profesional se

---

<sup>215</sup> Ibid, p. 458.

<sup>216</sup> Franz Janossy plantea la idea de cómo la "inercia y resistencia" se combinan para dificultar la transformación de una estructura profesional. Esta transformación en los países no industrializados implica vencer primeramente una inercia, que una vez vencida posibilita el desarrollo de una resistencia a las modificaciones pretendidas. Es aquí donde los gremios juegan un papel decisivo. Janossy, F. "La fuerza del trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores". En Labarca, G. Economía Política de la Educación. Ed. Nueva Imagen, México. 1980, p. 55.

<sup>217</sup> Glazman, R. e Ibarrola de, M., op. cit.

<sup>218</sup> Villarreal, E. "La planeación académica integral". En Cuadernos de planeación universitaria. Dirección General de Planeación, UNAM, México, 1980.

entiende la especificación de las actividades propias de cada carrera, o la conjunción de las tareas de un sólo campo de acción, considerando los requerimientos sociales; ya que, en parte, la práctica profesional se constituye de la práctica social "más correctamente en el marco del modo de producción del sistema en el que se labora, y específicamente en el seno de las relaciones de producción que plantea el mismo sistema"<sup>219</sup>.

Angel Díaz Barriga<sup>220</sup> hace hincapié en la especificación de la práctica profesional dentro del diseño curricular, porque esto incluye la práctica social y su relación con una sociedad determinada. Además, plantea que la propuesta de estructurar un currículo a partir del estudio de la práctica profesional, cobra valor al definir las **prácticas sociales de una profesión**, su vínculo en una sociedad determinada y las condiciones históricas de la misma, lo cual implica una explicación más integral y diversificada de la realidad social y educativa.

Desde la perspectiva de la teoría curricular modular, se postula la construcción de un plan de estudios a partir de la determinación de una práctica profesional<sup>221</sup>, ya que ésta será la que actúe como factor integrador del plan. Su análisis resulta significativamente más enriquecedor que el diagnóstico de necesidades, a la vez que preserva ciertos elementos de la lógica para la elaboración de planes de estudio de la teoría curricular. Porque el contenido por enseñar se determina a partir de lo que la ocupación (presente o futura) del sujeto reclama. Y, en ocasiones, se descuidan elementos indispensables de formación teórica (o conceptual) básica para preparar sujetos que no sólo potencialmente puedan incorporarse al mercado ocupacional, sino que desarrollen la problemática teórica-técnica de un campo disciplinar específico.

Frente a este problema, el concepto de práctica profesional desarrollado en la concepción curricular modular por objetos de transformación, ofrece la posibilidad de entender las características historisociales de las distintas formas de ejercer una profesión. Bajo el entendimiento, de que las prácticas profesionales son determinadas socialmente, se requiere estudiar las estructuras economicosociales que afectan el ejercicio de una profesión. A partir de las apreciaciones teóricas realizadas para encuadrar los currículos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, resulta significativa la clasificación de las prácticas de una determinada profesión, en un momento determinado, que se hace en esta propuesta:

† **Decadente**, aquella práctica profesional que con el tiempo pierde espacio social.

---

<sup>219</sup> Ibid, p. 42.

<sup>220</sup> Díaz Barriga, A. (1986), op. cit.

<sup>221</sup> Guevara, Niebla, G. El diseño curricular. División de Ciencias Básicas, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1986.

¶ **Dominante**, la práctica que en un momento social específico es la más representativa de una profesión (virtualmente vinculada con el desarrollo del capital).

¶ **Emergente**, la que se encuentra en una etapa de conformación (virtualmente vinculada a los sectores menos favorecidos).

A partir de lo anterior, se puede apreciar que el estudio de un campo profesional supone el análisis de las fuerzas productivas y la consideración histórica de la evolución de las distintas demandas del mercado de trabajo profesional, dado que la aparición de una práctica específica tiene su causalidad. Y, que la **práctica profesional** hace referencia a la convergencia establecida entre la **formación académica** y los **requerimientos profesionales** especializados que plantean los diversos sectores del mercado laboral.

Por tanto, la práctica profesional es considerada como mediación social e institucional de un conjunto de conocimientos considerados formalmente como indispensables para la formación académica universitaria y su desempeño profesional en la sociedad. Y, a partir de las necesidades sociales detectadas, se realizará la especificación de las habilidades, acciones o tareas que debe realizar el profesionista para tratar de darles solución. Definiéndose sus tareas o acciones a partir de tres elementos<sup>222</sup>:

- Las necesidades sociales detectadas, a las cuales tratará de dar solución el profesionista.
- Los resultados de las investigaciones tendientes a determinar el posible mercado ocupacional.
- El análisis que se haga de las disciplinas que podrían aportar elementos para la solución de los problemas.

Es necesario considerar, también, que la estructuración y/o modificación de un plan de estudios se dificulta en ocasiones, debido a que los gremios profesionales (asociaciones, colegios, etc.) defienden y postulan como práctica profesional por excelencia aquella a la cual se vinculan y que es la más generalizada en ese momento. De esta manera, la transformación de una práctica profesional implica un choque entre la nueva fuerza de trabajo y la que prevalece, es decir, "la influencia de las generaciones maduras sobre la estructuración profesional es mayor debido a que serán maestros de las nuevas generaciones"<sup>223</sup>. Es así como surgen planes de estudio de la misma carrera con enfoques distintos sobre la práctica profesional.

---

<sup>222</sup> Díaz Barriga, F. et. al. (2000), op. cit., p. 92.

<sup>223</sup> Janossy, F. "La fuerza del trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores". En Labarca, G. Economía Política de la Educación. Ed. Nueva Imagen, México, 1980, pp. 83-85.

### **2.3. Tendencias de formación profesional a partir del plan de estudios vigente en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Acatlán.**

Los orígenes de los estudios de la disciplina pedagógica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se pueden rastrear a partir de 1910, cuando al fundarse la Escuela Nacional de Altos Estudios se incorpora un curso de pedagogía<sup>224</sup>. Dicho curso tenía como objetivo prioritario "la formación de profesores de escuelas secundarias y profesionales, de ahí el carácter normalista como elemento definitorio del saber pedagógico allí construido, mantenido y reproducido"<sup>225</sup>. Posteriormente, la Escuela de Altos Estudios fue suprimida y sustituida por tres entidades: la Escuela Normal Superior, la Facultad de Graduados y, la Facultad de Filosofía y Letras, institucionalizándose la formación pedagógica universitaria para el ejercicio de la docencia.

En el año de 1929, cuando se logra la autonomía universitaria, se separa la Normal Superior del contexto universitario, quedando los estudios de pedagogía adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras<sup>226</sup>. Para 1950, con la creación de Ciudad Universitaria, la estructura académica administrativa de la Facultad de Filosofía y Letras cambia; los departamentos son sustituidos por colegios y el nombre de la maestría de Ciencias de la Educación cambia a Pedagogía. A finales de los cincuenta y paralelamente al fortalecimiento y expansión de la enseñanza superior y de los estudios de las disciplinas sociales, se introdujo el nivel de licenciatura como ciclo de formación básica profesional en todas las especialidades impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras. Siendo la característica principal del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía la influencia normalista con que fue creada, así como su adhesión al Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras<sup>227</sup>. Así, de 1959 a 1966, el título que se expedía era el de Pedagogo, con un plan de estudios de tres años, en el cual, se visualiza la importancia de la formación teórica con asignaturas de teoría pedagógica, filosofía de la educación, psicología contemporánea y pedagogía comparada, y donde se retoma, aunque incipientemente, la conceptualización de la educación como fenómeno histórico y social<sup>228</sup>.

En la década de los setenta, en la UNAM se busca dar respuesta a dos necesidades sociales prioritarias: 1) una creciente demanda de educación superior y, 2) al requerimiento de recursos humanos altamente calificados. Así, dentro del

<sup>224</sup> Ducoig, W. Patricia. "La Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras". En La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomo I). CESU-UNAM, México, 1990.

<sup>225</sup> Ducoig, P. "La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954". Tesis de Grado, FFyL, UNAM, 1981.

<sup>226</sup> Barrón Tirado, C. "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 57-58, julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1992, pp. 16-17.

<sup>227</sup> Idem.

<sup>228</sup> Ducoig, P. "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México". En Formación de Profesionales de la Educación, UNAM-UNESCO-ANUIES, 1990, p. 316.

proyecto de expansión y descentralización de la Universidad se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales<sup>229</sup>.

De tal manera, para el año de 1975<sup>230</sup>, se funda la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP-Acatlán). Dentro de las licenciaturas que inicialmente se imparten en este plantel está la de Pedagogía, que al igual que la mayoría de las carreras de esta escuela, comienza a trabajar con los planes de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras.

Para, el año siguiente, 1976<sup>231</sup>, el H. Consejo Universitario aprueba la primera modificación al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Ante tal situación, la generación 1975-1978 de la ENEP Acatlán se formó con dos planes de estudio. Y, esta modificación, elaborada a partir de la metodología propuesta por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, buscó estructurar un currículo actualizado con una tendencia interdisciplinaria, situación que lo caracteriza como diferente y original ante los presentados en la Facultad de Filosofía y Letras y en la ENEP Aragón<sup>232</sup>.

En este plan de estudios, se considera que la Licenciatura en Pedagogía cuenta con algunos objetivos generales comunes con las carreras de Filosofía, Lengua y Literatura Hispánicas e Historia, por estar adscritas todas al área de Humanidades, razón que justifica que se estableciera un perfil general del egresado de estudios de Humanidades<sup>233</sup>.

Dicho perfil plantea que "El egresado de carreras humanísticas debe ser una persona abierta al conocimiento de la realidad contemporánea, y receptiva a la dinámica del desarrollo sociocultural, a fin de enriquecerlo con sus aportes, creaciones y puntos de vista. Para su formación completa, el humanista debe profundizar en la cultura y hacerse partícipe de ésta, situando en forma objetiva a México en el contexto universal y no como un fenómeno aislado. Deberá asimismo estar capacitado para su desarrollo dentro del campo de la docencia, realizando un análisis sistemático de los diversos métodos de enseñanza y adecuando las formas específicas a las necesidades de cada área. Respecto a la investigación y a la comunicación es necesario que el estudiante conozca y maneje adecuadamente el idioma como medio de análisis y comprensión de los contenidos de su área de estudios, asimismo que investigue, verifique y concluya, en base al dominio del empleo riguroso de las metodologías científicas generales y específicas"<sup>234</sup>.

---

<sup>229</sup> Datos obtenidos por copia facsimilar del Plan de Estudios 1983 de la Licenciatura en Pedagogía, proporcionada por el Programa de Pedagogía de la ENEP Acatlán.

<sup>230</sup> Ibid, p. 205.

<sup>231</sup> Ibid, p. 14.

<sup>232</sup> Idem.

<sup>233</sup> Datos obtenidos por copia facsimilar del Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía, proporcionada por la Coordinación del Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán, p. 1.

<sup>234</sup> Ibid, pp. 1-2.

A partir de lo anterior, se considera importante resaltar que dentro de este perfil se indican algunos conocimientos y habilidades no especificados, y por tanto considerados como "generales", que se espera el estudiante desarrolle, además, no se hace alusión a las actitudes, aptitudes o valores que se desea alcancen los egresados a lo largo de sus estudios profesionales; tal situación, puede obedecer a que el perfil de referencia no se centra en una disciplina concreta.

También, se presenta un perfil profesional del Licenciado en Pedagogía, el cual plantea que "se trata de un humanista capaz de alcanzar una preparación teórica, intelectual y técnica"<sup>235</sup>. Y, que debe contar con las siguientes características<sup>236</sup>:

- Tener vocación pedagógica para transformar la sociedad actual de acuerdo con el cambio histórico del país.
- Continuar revisando la organización escolar, planes y programas de estudio, aspectos materiales y humanos para trabajar en la Unidad del Sistema Educativo que otras generaciones han realizado.
- Poseer juicio valorativo de los progresos logrados en los últimos años en la tarea educacional y de los indicadores generales que han venido normando este empeño.
- Interesarse en las actividades de servicio social para participar en el desarrollo del país acudiendo a los grandes y pequeños centros de población para que el pueblo obtenga los beneficios de la ciencia y de la técnica.
- Entender los fundamentos de la acción educativa del país y realizar por iniciativa personal una revisión de la formación de la personalidad de los educandos y las perspectivas que esta orientación ofrece.
- Investigar la integración consciente y dinámica del estudiante en el proceso económico, político y social impulsado por la Política Nacional.
- Predecir científicamente los problemas educativos del país, los recursos destinados a la educación, la relación de la oferta y de la demanda educativa; la vertebración del sistema y estimar las situaciones correspondientes concordantes al desarrollo histórico de la Nación.

Como se puede apreciar, dentro de dicho perfil, se destacan los aspectos teóricos y técnicos, lo cual hace alusión a una formación atomizante y no integral, descuidándose el aspecto axiológico dentro de la formación profesional de los estudiantes. Esta situación se puede considerar como incorrecta dentro de un plan de estudios, ya que el perfil profesional debe mostrar de manera clara el uso social de los conocimientos adquiridos, o características académico-sociales, así como las actitudes, aptitudes y valores que se espera el estudiante desarrolle mediante su proceso formativo, indicando las áreas de conocimientos generales y laborales en las que se desempeñará como futuro profesionista, las acciones o tareas que realizará en función de las necesidades detectadas, y las poblaciones

---

<sup>235</sup> Ibid., p. 4.

<sup>236</sup> Idem.

beneficiarias con su labor, es decir, se debe mostrar el vínculo de su formación profesional con la realidad nacional en la cual es partícipe.

Asimismo, se puede observar que dentro de las características del perfil profesional que se presenta, se contempla el área de Diseño curricular, pero no se precisa el enfoque desde el cual abordarla (técnico, teórico, de investigación, metodológico, interdisciplinario, didáctico, académico, político, social).

Respecto al **campo de trabajo del pedagogo**<sup>237</sup>, se plantea que se puede ubicar en:

- † La docencia en los niveles secundario y terciario.
- † La orientación educacional, vocacional y profesional dentro del sistema educativo nacional.
- † La organización y administración escolares, desempeñando cargos de Directos y Sub-director en las instituciones educativas.
- † Los departamentos de Psicopedagogía en acción interdisciplinaria, coadyuvando en el análisis y solución de problemas educacionales.
- † La selección de personal para la industria, el trabajo y la docencia.
- † La elaboración de cursos pedagógicos y de capacitación técnica industrial para actualización y mejoramiento profesional.
- † La elaboración de planes y programas de estudio en los diversos niveles educativos.
- † La planeación y en la construcción de material auxiliar en la enseñanza.
- † Las instituciones y secretarías que realizan actividades educativas para coparticipar en la revisión, planeación y solución de problemas educacionales.
- † Coparticipar en la investigación, explicación y predicción científica de problemas educativos y establecer soluciones realistas dentro del marco nacional.

A partir de lo anterior, se puede observar que como área profesional, también, está contemplada la de Diseño Curricular y, a pesar de ello, no hay materias que se aboquen a este tipo de formación profesional, situación que se puede verificar en los cuadros de materias que más adelante se presentan.

En la estructura curricular, se indica que este plan de estudios está organizado en **módulos, áreas y materias**; además, que no se cuenta con especializaciones, ya que éstas se reservan para el nivel de maestría<sup>238</sup>.

Como se puede observar, se presentan diferentes tipos de organización curricular, como es el caso de la organización por áreas y la modular. Se podría entender que la organización por áreas busca constituir campos de conocimiento que integran y organizan las distintas asignaturas que se comparten con las demás licenciaturas (Filosofía, Lengua y Literatura Hispánicas e Historia),

---

<sup>237</sup> Ibid., p. 5.

<sup>238</sup> Ibid., p. 9.

estableciendo así un "Tronco Común" para la formación en un área general, en este caso la de Humanidades, dentro de la cual el alumno recogiese posteriormente una subespecialización o preespecialización enfocada a su formación en una profesión particular; pero, en este plan de estudios se indica que "no se cuenta con especializaciones, ya que éstas se reservan para el nivel de maestría"; tal situación, se supone, se intenta subsanar con las materias que no se comparten con las demás licenciaturas y que conforman los denominados módulos. Pero, la propuesta curricular modular establece una organización diferente, tanto en sus objetivos como en su estructura<sup>239</sup>, que no se reduce a la sumatoria de materias, lo cual hace incompatible se plantee la combinación de una estructura por áreas y por módulos dentro de un mismo plan de estudios.

A partir de lo anterior, cabe aquí preguntar: ¿Cuáles fueron los criterios que se utilizaron para integrar así las materias? y, ¿Cuál fue la norma para organizar el plan de estudios de esta manera especial?

Con respecto a los **módulos**<sup>240</sup>, el primero tiene por objetivo que "El alumno aplique sus conocimientos teóricos en la práctica". Y, está integrado por las siguientes nueve materias:

<b>Módulo I</b>		
Teoría Pedagógica I (1º y 2º semestres)	Estadística Aplicada a la Educación (3er. semestre)	Psicotécnica Pedagógica I y II (4º y 5º semestres)
Práctica Docente (6º semestre)	Prácticas Educativas I y II (7º y 8º semestres)	Auxiliares de la Comunicación (3er. semestre)
Didáctica General (4º y 5º semestres)	Organización, Administración y Supervisión escolar I y II (6º y 7º semestres)	Educación Extraescolar y de Adultos (8º semestre)

<sup>239</sup> Según el CLATES, "un módulo es una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales". En Enseñanza modular. Ed. Centro Latino Americano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), Universidad Autónoma de Baja California, México, 1976, p. 16. Para Frida Díaz Barriga, "el módulo se compone de un conjunto de actividades de capacitación profesional, y de una o varias unidades didácticas que proveen al alumno de la información necesaria para desempeñar un o varias funciones profesionales". Díaz-Barriga, Frida, et. al. En Metodología de Diseño Curricular para educación superior. Ed. Trillas, México, 2000, p. 121.

<sup>240</sup> Ampliando la información, la organización curricular modular pretende romper el aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad social y se sustenta en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad. En esta concepción la teoría y la práctica se vinculan a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento; por tanto, el aprendizaje es concebido aquí como un proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento. Este enfoque curricular replantea, por un lado, el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia, y, por otro, imprime un carácter interdisciplinario tanto a la organización del conocimiento como a la estrategia pedagógica que se aborda. Pansza, M. (2000), op. cit., pp. 149-150.



En el segundo se plantea que "El alumno aplicará la investigación y experimentación pedagógica", para lo cual presenta las siguientes 8 asignaturas:

<b>Módulo II</b>		
Introducción a la Epistemología (1er. semestre)	Elementos de Sociología (2º semestre)	Metodología de las Ciencias Sociales (2º semestre)
Práctica de la Investigación Pedagógica I y II (3er. semestre)	Laboratorio de Didáctica (5º semestre)	Laboratorio de Psicopedagogía (6º semestre)
Problemas Contemporáneos de Pedagogía (7º semestre)	Economía y Planeación Educativa (8º semestre)	

El tercero, en su objetivo indica que "El alumno será capaz de evaluar los sistemas políticos educativos". Y, consta de 8 materias:

<b>Módulo III</b>		
Elementos de Economía (1er. semestre)	Elementos de Ciencia Política (2º semestre)	Historia General de la Pedagogía (3er. semestre)
Historia de la Educación en México (4º semestre)	Filosofía de la Educación (5º semestre)	Sociología de la Educación (6º semestre)
Política Educativa de México (7º semestre)	Problemas Educativos en América Latina (8º semestre)	

En el cuarto se plantea en el objetivo que "El alumno explicará las características psicobiológicas y sociales del educando", por medio de 4 asignaturas:

<b>Módulo IV</b>			
Psicología del Aprendizaje I y II (3º y 4º semestres)	Conocimiento de la Infancia I y II (3º y 4º semestres)	Conocimiento de la Adolescencia I y II (5º y 6º semestres)	Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I y II (7º y 8º semestres)

En relación a las **áreas**<sup>241</sup>, partiendo de que los estudiantes de Humanidades compartían un perfil de egreso, se consideró necesario que coincidieran en varias materias a lo largo de sus estudios; planteándose tres áreas de estudio comunes, las cuales son: a) **Económica, Política y Social**, tendiente a proporcionar un marco teórico de esas disciplinas, el manejo de la terminología adecuada y su relación con las Humanidades; b) **Historia y Cultura**, dirigida a interpretar los hechos y corrientes pedagógicas dentro de un amplio marco histórico; y c) **Pedagogía**, encaminada a resolver **problemas prácticos** e iniciar al alumno en la investigación científica. En consecuencia, las materias que se proponen como comunes son: "Sociedad, Economía y Política de México" (tres semestres); "Historia y Cultura" (ocho semestres); dos de "Lingüística" y de "Teoría Pedagógica"; y, una a elegir entre las siguientes: "Introducción a la Epistemología", "Elementos de Economía", "Elementos de Sociología", "Elementos de Ciencia Política" y "Didáctica General"<sup>242</sup>.

También, se presenta dentro de la organización por **asignaturas**<sup>243</sup>, la materia de "Técnicas de Investigación Documental" como requisito y una materia optativa<sup>244</sup>.

Como se puede recordar, en el apartado referido al campo de trabajo del pedagogo, se hace referencia a que una de sus actividades específicas es "la elaboración de planes y programas de estudio en los diversos niveles educativos" y, se presentan diferentes materias que se podrían considerar dentro de este tipo

<sup>241</sup> La organización curricular por áreas de conocimiento busca superar el problema de fragmentación del conocimiento. Por tanto, dentro de esta propuesta, como idea fundamental, se plantea la integración del conocimiento a partir del análisis de los límites formales que tradicionalmente han caracterizado a las disciplinas, buscando borrar las fronteras para hacer a aquellas más acordes con el proceso de conocimiento. La agrupación de los contenidos en áreas de conocimiento, por lo regular, se realiza bajo los siguientes criterios: a) Reagrupación de varias ciencias exactas y de una o varias disciplinas sociales; b) Reagrupación de varias ciencias sociales que sean consideradas como elementos de una formación rigurosa; c) Estudio combinado de un conjunto de métodos independientemente de su objeto; y, d) Agrupaciones "naturales", el caso más frecuente, que respetan simultáneamente las tradiciones científicas, la interacción de los objetos y las necesidades metodológicas. *Ibid.*, pp. 147-149.

<sup>242</sup> Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía, op. cit., p. 2.

<sup>243</sup> Los planes de estudio organizados por asignaturas se caracterizan porque: a) Su contenido refleja un acentuado enciclopedismo y una falta de relación entre las distintas materias que lo conforman, propiciando con ello una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento; b) Se privilegia la extensión del conocimiento sobre la concepción e instrumentación del propio proceso de aprendizaje; c) El centro del proceso docente lo constituye el programa de estudios en sí, independientemente de las relaciones que guarda con los demás programas del plan de estudios y de los aprendizajes que aporte a la formación del estudiante; d) La desvinculación entre teoría y práctica, así como la sobrevaloración de la primera sobre la segunda; y, e) Los criterios para la organización de las materias en el plan de estudios se apoyan en los supuestos de la disciplina mental. Esta teoría psicológica sostiene que la naturaleza del contenido de las materias ejercita por sí misma las facultades mentales. Se piensa, incluso, que mientras más difícil es el contenido, habrá mejor formación de las facultades superiores, de ahí que los planes de estudio por materias se distribuyan en bloques semestrales que son pasos indispensables para que se produzca el aprendizaje, obedeciendo a una consecuencia lógica. Panza, M. (2000), op. cit., pp. 145-147.

<sup>244</sup> La materia optativa se puede elegir entre: "Pedagogía Comparada", "Seminario de Tesis", "Psicología Social", "Psicología Educativa", Psicofisiología del aprendizaje" y "Seminario de Investigación Interdisciplinario" para ser cursada en 8º semestre.

de formación, como es el caso de: "Educación Extraescolar y de Adultos" (8º semestre), que plantea en uno de sus objetivos específicos que el alumno "revisará los planes y programas de alfabetización, enseñanza elemental, complementación de instrucción general, perfeccionamiento profesional, cursos de cultura general y enseñanza superior"<sup>245</sup>. "Laboratorio de Didáctica" (5º semestre), que en dos de sus objetivos específicos indica que el alumno "trazará planes que permitan examinar los métodos, procedimientos, formas didácticas y conocimientos pedagógicos puestos en práctica en los diversos niveles educativos y su relación con la teoría" e "investigará el acierto o fracaso de determinados programas o escuelas experimentales del Sistema Escolar Nacional"<sup>246</sup>. "Economía y Planeación Educativa" (8º semestre), que desde su objetivo general plantea que "el alumno será capaz de diseñar (formular o proponer un plan sobre la educación nacional y juzgar y evaluar los existentes"<sup>247</sup>.

A partir de lo anterior, se puede observar que si bien es cierto que las diferentes materias que integran este plan de estudios abordan aspectos económicos, políticos, sociales y educativos que deben ser tomados en cuenta en la elaboración y/o revisión de un plan de estudios, en los programas de dichas materias, no se cuenta con contenidos dirigidos a la formación de los estudiantes con relación al campo curricular, lo cual es significativo, ya que este campo de estudio se plantea como un espacio profesional natural donde la acción del pedagogo se plantea como necesaria.

Una segunda modificación al plan de estudios de Pedagogía se realiza el 26 de octubre de 1983<sup>248</sup>, cuando se aprueba el que actualmente se imparte en esta licenciatura. Aquí, se considera relevante señalar que a la fecha no se han realizado modificaciones formales dentro la estructura de este plan de estudios para su actualización, y donde se debe reconocer los esfuerzos de los docentes para actualizar los contenidos de las materias que imparten, haciendo uso de la libertad de cátedra.

Dentro del perfil del egresado de un plan de estudios, es importante recordar que, se destacan las metas que se quieren alcanzar en relación con el tipo de profesionista que se busca formar; por tanto, en el se destacan los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, destrezas y valores que se espera el estudiante desarrolle durante su formación académico-profesional. Así, en este plan de estudios se expresa en el rubro referente al perfil profesional<sup>249</sup> que:

† "El pedagogo requiere de una formación científica para su desarrollo en el quehacer educativo".

<sup>245</sup> Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía, op. cit., pp. 21-22.

<sup>246</sup> Ibid., pp. 27-28.

<sup>247</sup> Ibid., pp. 31-32.

<sup>248</sup> Documento Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía. Programa de Estudios Profesionales Coordinación del Programa de Pedagogía. UNAM, ENEP Acatlán, 1986.

<sup>249</sup> Ibid., p. 24.

- î “La elección de esta carrera implica el compromiso de transformar la realidad que enfrenta, juzgar el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, sus fundamentos filosóficos y políticos, así como afrontar los grandes problemas que afronta”.
- î “Es un profesional que debe valorar las bases biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo de la conducta humana a fin de generar las condiciones de factibilidad de fines y objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.
- î “Es capaz de planear, administrar, conducir y evaluar los objetivos de los sistemas educativos, institucionales o extrainstitucionales, así como modelos de docencia, y analizar y diseñar en todas sus fases investigaciones sobre problemas psicopedagógicos, sociopedagógicos y de planeación educativa”.

Como se puede advertir, en los enunciados anteriores se destacan tanto conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera el estudiante desarrolle a través de su proceso de formación, donde se pretende que a partir de todo el cuerpo teórico que desarrolle durante su proceso de conocimiento, se acerque, analice y comprenda el fenómeno educativo y, asuma una actitud crítica y participativa que le permitan reflexionar y actuar de forma continua en él, así como aportar alternativas de solución y tomar decisiones desde la perspectiva de su disciplina.

De tal forma, se puede advertir que el perfil del egresado enfatiza aspectos relacionados con la conducción del proceso educativo, como son la planeación, administración, conducción y evaluación de los objetivos de los sistemas educativos, institucionales o extrainstitucionales, así como modelos de docencia, y diseño en todas sus fases de investigaciones sobre problemas psicopedagógicos, sociopedagógicos y de planeación educativa<sup>250</sup>, que se desarrollan en toda institución educativa, lo cual conlleva aspectos íntimamente dirigidos al campo curricular. Y, para cumplir con dicho perfil profesional, esta licenciatura, en su estructura formal, está integrada por 44 asignaturas, las cuales se organizan en un ciclo básico y un ciclo superior profesional y de preespecialización.

El ciclo básico está compuesto por cuatro áreas, las cuales son: Básica Pedagógica, Psicopedagógica, Sociopedagógica e Investigación Pedagógica.

De acuerdo con la organización académica de la Licenciatura, el **área Básica Pedagógica** tiene como propósito “abordar los conocimientos específicos con que debe contar el Licenciado en Pedagogía. Se plantea la problemática epistemológica del fenómeno educativo; los fines de la educación; las distintas teorías educativas existentes; la historia de la disciplina y su objeto de estudio. Esta área incluye asimismo todo lo concerniente a la estrategia para el logro de objetivos en los sistemas educativos institucionales y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la orientación, conducción y evaluación de estos procesos; en las teorías y formas de elaboración curricular, la comunicación

<sup>250</sup> Idem.

educativa y los medios audiovisuales de la enseñanza, en los problemas de la planificación y la administración de los micro y macro temas educativos<sup>251</sup>. Dicha área está compuesta por 13 asignaturas:

AREA BASICA PEDAGÓGICA		
Teoría Pedagógica I (1er. semestre)	Teoría Pedagógica II (2º Semestre)	Historia de la Educación (1er. Semestre)
Didáctica I (2º Semestre)	Didáctica II (3er. semestre)	Educación de Adultos (3er. semestre)
Teorías de la Comunicación (4º semestre)	Materia optativa <sup>252</sup> (5º semestre)	Laboratorio de Grupos en Educación (5º semestre)
Historia de la Educación en México (5º semestre)	Planeación y Administración Educativa (6º semestre)	Evaluación y Desarrollo Curricular (7º semestre)
	Seminario de Filosofía de la Educación (8º semestre)	

El **área Psicopedagógica** "... incluye todo lo concerniente a los fenómenos de la conducta y la personalidad de los seres humanos; al estudio de las características biopsíquicas y sociales del educado a través de las distintas fases del desarrollo, enfoca su explicación por medio de las distintas teorías psicológicas actuales; trata de los problemas del aprendizaje en general, y de las bases psicológicas de los procesos de la enseñanza-aprendizaje en específico; asimismo, se ocupa de grupos de aprendizaje y de orientación educativa<sup>253</sup>. Esta área esta conformada por 7 asignaturas:

AREA PSICOPEDAGÓGICA		
Teorías Psicológicas Contemporáneas (1er. semestre)	Psicología de la Infancia I (2º semestre)	Psicología de la Infancia II (3er. semestre)
Psicología de la Adolescencia (4º semestre)	Psicología Social (4º semestre)	Psicología Educativa I (5º semestre)
	Psicología Educativa II (6º semestre)	

<sup>251</sup> Ibid., p. 32.

<sup>252</sup> Una materia optativa para escoger entre: "Análisis de Contenido", "Comunicación Educativa" o "Técnica de Elaboración de Audiovisuales". Ibid., pp. 70-71.

<sup>253</sup> Ibid. pp. 32-33.

El **área Sociopedagógica** se aboca "... al estudio de la relación existente entre la sociedad y las tareas sectoriales acordadas a la educación"<sup>254</sup>. Las asignaturas que conforman el área son 9:

AREA SOCIOPEDAGÓGICA		
Teorías Sociológicas (1er. semestre)	Economía Política (1er. semestre)	Ciencia Política (2º semestre)
Sociología de la Educación (2º semestre)	Problemas Educativos en América Latina (3er. semestre)	Sociedad y Política del México Actual (4º semestre)
Política Educativa de México I (6º semestre)	Política Educativa de México II (7º semestre)	Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México (8º semestre)

El **área de Investigación** "se integra con los planteamientos de las distintas corrientes epistemológicas en su análisis de las teorías, métodos y técnicas científicas; con el conocimiento y la participación en tareas de investigación educativa incluyendo el diseño, evaluación y aplicación de instrumentos para recolección de datos e interpretación de los resultados; y con la comprensión y aplicación de procedimientos estadísticos esenciales en el campo de la educación"<sup>255</sup>. Integran esta área 7 asignaturas:

AREA DE INVESTIGACIÓN		
Taller de Investigación Documental (1er. semestre)	Fundamentos de Epistemología (3er. semestre)	Metodología de las Ciencias Sociales I (4º semestre)
Metodología de las Ciencias Sociales II (5º semestre)	Estadística Aplicada a la Educación (6º semestre)	Taller de Investigación Educativa I (7º semestre)
	Taller de Investigación Educativa II (8º semestre)	

El segundo ciclo, superior profesional, está dividido en dos partes: uno de formación profesional y otro de preespecialización.

El denominado de **formación profesional** comprende de 5º a 7º semestre, donde se plantea que por medio de las materias de "Formación y Práctica Profesional I, II y III", el alumno ponga en operación los conocimientos teóricos y de investigación desarrollados, actuando en diferentes campos de la realidad

<sup>254</sup> Ibid., p. 33.

<sup>255</sup> Idem.

profesional, ya sea realizando prácticas de alfabetización (5º semestre); tareas educativas en la comunidad y de capacitación laboral, prácticas docentes en escuelas preparatorias, etc. (6º semestre); o, tareas de planificación y administración educativa y docencia universitaria (7º semestre).

El **ciclo de preespecialización** comprende de 5º a 8º semestre, y tiene como propósito especializar la formación de los estudiantes, mediante tres semestres, en el campo de la "Psicopedagogía"<sup>256</sup>, "Educación Permanente"<sup>257</sup> o "Planificación y Administración Educativa"<sup>258</sup>. Dichas áreas de preespecialización, se ven reforzadas con dos materias optativas<sup>259</sup> que son cursadas en 7º y 8º semestre.

A continuación, se presenta el mapa curricular de este plan de estudios, donde se presentan las diferentes asignaturas que lo integran:

---

<sup>256</sup> Las materias que conforman el área Psicopedagógica son: Psicotécnica Pedagógica, Teorías y Problemas del Aprendizaje y Seminario de Orientación Educativa y Vocacional. Ibid., p. 46.

<sup>257</sup> Las materias que forman el área de Educación Permanente son: Seminario de Educación Permanente, Seminario de alfabetización de Jóvenes y Adultos, y Seminario de Capacitación Laboral. Idem.





<sup>258</sup> Las materias que integran el área de Planeación y Administración Educativa son: Seminario de Economía y Planificación, Seminario de Planificación y Evaluación Educativa, y Seminario de Administración Educativa.

<sup>259</sup> Las dos materias optativas a escoger entre: "Psicoanálisis y Educación", "Educación Especial", "Seminario de Grupos Operativos", "Orientación para la Educación Sexual", "Taller para la Elaboración de Materiales Didácticos", "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio", "Seminario de Pedagogía Institucional", "Seminario de Tesis" y, todas las materias relevantes de otros planes de estudio. Idem.




MAPA CURRICULAR CORRESPONDIENTE AL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE (1983)

1er. semestre	2º semestre	3er. semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
						<b>Optativa</b>	<b>Optativa</b>
<b>Teoría Pedagógica I</b>	<b>Teoría Pedagógica II</b>	<b>Educación de Adultos</b>	<b>Teorías de la Comunicación</b>	<b>Semi-optativa</b>	<b>Planeación y Administración Educativa</b>	<b>Evaluación y Desarrollo Curricular</b>	<b>Seminario de Filosofía de Educación</b>
<b>Historia de la Educación</b>	<b>Didáctica I</b>	<b>Didáctica II</b>		<b>Laboratorio de Grupos en Educación</b>			
<b>Teorías Sociológicas</b>	<b>Sociología de la Educación</b>	<b>Problemas Educativos en América Latina</b>	<b>Sociedad y Política del México Actual</b>	<b>Historia de la Educación en México</b>	<b>Política Educativa de México I</b>	<b>Política Educativa de México II</b>	<b>Seminario de Problemas Actuales de Educación en México</b>
<b>Economía Política</b>	<b>Ciencia Política</b>						
				<b>Formación y Práctica Profesional I</b>	<b>Formación y Práctica Profesional II</b>	<b>Formación y Práctica Profesional III</b>	

Materias que corresponden al Ciclo Básico:

-  Area Básica Pedagógica
-  Area Psicopedagógica
-  Area Sociopedagógica
-  Area de Investigación Educativa

Materias del Ciclo de Formación Profesional y Preespecialización:

-  Formación Profesional
-  Preespecialización
-  Semi-optativa u optativas

FALLA DE UNIFORMIDAD



Dentro del análisis a un plan de estudios, también, se considera importante revisar la estructuración de las diferentes asignaturas que lo integran, donde se verifica las vinculaciones o **relaciones**, tanto **verticales** como **horizontales**<sup>260</sup>, que se establecen entre ellas, a partir de sus objetivos, tanto generales como específicos y sus respectivos contenidos. Esto con el propósito de establecer criterios de continuidad, secuencia e integración<sup>261</sup> como aspectos ordenadores del contenido del plan de estudios, es decir, determinar la relación entre los objetivos de materias con el periodo semestral en que se imparten y, posteriormente, establecer su interrelación con todos los objetivos del plan.

Así, dichas asignaturas, y sus respectivos contenidos, se deberán organizar y agrupar de acuerdo con los elementos que tienen en común y con base en los temas y áreas que los conforman.

Ante tal situación, se considera pertinente presentar a continuación, la relación, a partir de sus objetivos generales, de las materias que integran el plan curricular de esta licenciatura.

Relaciones Horizontales		
Semestre	Materias	Relación
1°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías Psicológicas Contemporáneas</li> <li>• Teorías Pedagógicas</li> <li>• Historia de la Educación</li> <li>• Teorías Sociológicas</li> <li>• Economía Política</li> </ul>	En estas materias, desde la perspectiva particular de cada disciplina, se realiza la revisión de las corrientes teóricas que abordan el hecho educativo (Positivismo, Idealismo, Materialismo Histórico, etc.).
2°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías Pedagógicas II</li> <li>• Didáctica I</li> </ul>	Realizan una revisión y análisis sobre las distintas concepciones sobre aprendizaje, así, como la identificación del papel docente y del alumno dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.
3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología de la Infancia II</li> <li>• Didáctica II</li> <li>• Fundamentos de Epistemología</li> </ul>	Interpretan las características biopsicosociales y la problemática cognoscitiva comprendidas en el proceso evolutivo y educativo.

<sup>260</sup> Tyler señala la necesidad de establecer vinculaciones entre el contenido de un plan de estudio, de manera que se pueda precisar cuándo un tema apoya a otro. Al contenido que sirve de base para enseñar en otro semestre, lo denomina **relaciones verticales**, es decir, el orden en que las asignaturas deben cursarse durante los diferentes ciclos escolares; mientras que cuando este apoyo se da entre materias del mismo semestre lo llama **relaciones horizontales**, es decir, el conjunto de asignaturas que deberán ser cursadas en un mismo ciclo escolar. Tyler, R., op. cit., pp. 86-88.

<sup>261</sup> "Continuidad se refiere a la reiteración vertical de los elementos principales del currículo... es el principal factor de una organización efectiva. La secuencia se relaciona con la anterior, pero llega más lejos... enfatiza la idea de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en ancho y en profundidad de las materias que abarca. Integración se refiere a la relación horizontal de actividad del currículo para ayudar al estudiante a lograr un concepto unificado". Idem.

<b>Relaciones Horizontales</b>		
<b>Semestre</b>	<b>Materias</b>	<b>Relación</b>
3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación de Adultos</li> <li>• Problemas Educativos en América Latina</li> </ul>	Interpretan los principales problemas que presenta América Latina y en especial México, en el campo educativo, atendiendo a la realidad económica, política y social.
4°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías de la Comunicación</li> <li>• Psicología Social</li> </ul>	Describan los elementos, características y medios del proceso de la comunicación al interior de las relaciones grupales.
5°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología Educativa I</li> <li>• Laboratorio de Grupos en Educación</li> </ul>	Analizan las diferentes teorías del aprendizaje y los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales como aspectos esenciales de que influyen y/o determinan la dinámica de grupos dentro del proceso de aprendizaje-aprendizaje.
6°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación y Administración Educativa</li> <li>• Política Educativa de México I</li> </ul>	Analizan el proceso de planeación y administración educativa, su relación con la economía y la política de la educación, considerando los distintos niveles educativos.
7°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación y Desarrollo Curricular</li> <li>• Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio (optativa)</li> <li>• Política Educativa de México II</li> </ul>	Analizan y revisan la estructuración curricular, así como la planeación educativa en relación a los fundamentos, posibilidades y limitaciones teórico-metodológicas de los planes de estudio, tomando en cuenta sus características pedagógicas.
8°	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminario de Filosofía de la Educación</li> <li>• Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México</li> <li>• Taller de Investigación Educativa II</li> </ul>	Analizan y evalúan los principales problemas que presenta América Latina, y en especial México, en el campo educativo, atendiendo los fundamentos filosóficos de la educación, así como la realidad económica, política y social bajo la cual se desenvuelve.

<b>Relaciones Verticales</b>	
<b>Materias</b>	<b>Relación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías Psicológicas Contemporáneas</li> <li>• Psicología de la Infancia I y II</li> <li>• Psicología de la Adolescencia</li> <li>• Psicología Educativa I y II</li> <li>• Psicopedagogía (preespecialización)</li> <li>• Educación Especial (optativa)</li> <li>• Orientación para la Educación Sexual (optativa)</li> <li>• Psicoanálisis y Educación (optativa)</li> </ul>	Estas materias proporcionan los conceptos básicos desde la ubicación de las distintas corrientes de la Psicología, las características biopsicosociales comprendidas en la infancia y en la adolescencia y su relación con el proceso evolutivo y educativo, hasta el análisis de las diferentes teorías del aprendizaje y los factores que dificultan el aprendizaje. Información que permite realizar la detección y diagnóstico de problemas en el aprendizaje. Además, estiman el papel del pedagogo dentro de un equipo interdisciplinario que estudia problemas de aprendizaje.

## Relaciones Verticales

Materias	Relación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías Pedagógicas I y II</li> <li>• Problemas Educativos en América Latina</li> <li>• Historia de la Educación en México</li> <li>• Política Educativa de México I</li> <li>• Seminario de Problemas Actuales de la Educación</li> </ul>	<p>Analizan las diferentes teorías y modelos innovadores en la educación; la situación educativa en América Latina y en México, atendiendo a las políticas educativas gubernamentales en los distintos sexenios.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías Pedagógicas I y II</li> <li>• Historia de la Educación en México</li> <li>• Educación de Adultos</li> </ul>	<p>Distinguen los diferentes criterios, teorías y prácticas educativas en cierto momento histórico. Identificando las características de la educación a la luz de su contexto económico, político y social.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías Sociológicas</li> <li>• Sociología de la Educación</li> </ul>	<p>Identifican y revisan las categorías fundamentales del funcionalismo y marxismo, en relación con los fenómenos sociales y de la educación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía Política</li> <li>• Sociología de la Educación</li> </ul>	<p>Examinan la importancia del método dialéctico para las teorías de inspiración marxista, con el objeto de analizar como se abordan desde esta visión los problemas relativos a la educación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación de Adultos</li> <li>• Seminario de Educación Permanente (preespecialización)</li> </ul>	<p>Se examinan las características biológicas, psicológicas y socioeconómicas de la población adulta y su problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los planes y programas vigentes de capacitación tanto del docente como de los trabajadores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de Investigación Doc.</li> <li>• Metodología de las Ciencias Sociales I y II</li> <li>• Estadística aplicada a la Educación</li> <li>• Taller de Investigación Educativa I y II</li> <li>• Seminario de Tesis I y II</li> <li>• Análisis de Contenido (optativa)</li> </ul>	<p>Se analizan y aplican métodos y técnicas de investigación, en trabajos tanto académicos como científicos y sociales. A partir del análisis, se explican los problemas metodológicos y técnicos que surgen de los elementos fundamentales de la investigación (conceptos, definiciones, hipótesis, variables e indicadores). Se utiliza la estadística como una herramienta técnica de la investigación; y, se llevan a cabo experiencias de investigación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica I y II</li> <li>• Teoría Pedagógica I</li> <li>• Elaboración de Material Didáctico</li> <li>• Técnicas de Elaboración de Audiovisuales (optativa)</li> <li>• Taller de Radio y T.V. Educativa (optativa)</li> <li>• Evaluación y Desarrollo Curricular</li> <li>• Seminario de Elaboración de Planes y programas de Estudio (optativa)</li> </ul>	<p>Se examinan los conocimientos básicos de la Didáctica, resaltando los relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. Se explican diversos métodos y técnicas para la elaboración de material didáctico valorando su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizan modelos de enseñanza, a través de las variables de la docencia. Se aplican técnicas para la elaboración de material de apoyo didáctico, programas educativos, audiovisuales, programas de televisión educativa, etc. y, se identifica la importancia de los medios masivos de comunicación dentro de la educación.</p>

### Relaciones Verticales

Materias	Relación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación y Desarrollo Curricular</li> <li>• Seminario de Elaboración de Planes y programas de Estudio (optativa)</li> </ul>	<p>Analizan diferentes concepciones teóricas del currículo; las determinaciones sociales y estructuraciones curriculares; la planeación educativa en relación a los fundamentos, posibilidades y limitaciones teórico-metodológicas de los planes de estudio, tomando en cuenta sus características pedagógicas; la concepción teórica del currículo de una o varias instituciones educativas; y, se formular líneas de elaboración, reestructuración o cambio de acuerdo a la concepción de la teoría curricular elegida.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos de Epistemología</li> <li>• Teoría Pedagógica I</li> <li>• Teorías Psicológicas Contemporáneas</li> <li>• Teorías Sociológicas</li> </ul>	<p>Expresan las concepciones epistemológicas dominantes en cada una de las disciplinas, por medio de la conceptualización de hombre, cultura, sociedad y educación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología Social</li> <li>• Teorías Psicológicas Contemporáneas</li> <li>• Laboratorio de Grupos en Educación</li> <li>• Seminario de Grupos Operativos</li> </ul>	<p>Identifican la diversidad de formas en las que los individuos se interrelacionan; se examinan fenómenos grupales, en sus aspectos más importantes de acuerdo con las diferentes corrientes teóricas (características y estructura de los grupos, interacción grupal, dinámica de grupos, liderazgo, etc.).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad y Política del México Actual</li> <li>• Historia de la Educación en México</li> <li>• Política Educativa de México I y II</li> </ul>	<p>Revisan el proceso histórica de la estructura económica, política y social que impera en nuestro país y, su relación con la evolución de la educación en México, desde las comunidades prehispánicas hasta la actualidad. Se lleva a cabo un análisis de las políticas educativas en el contexto nacional a partir de la consolidación del Estado mexicano hasta nuestros días.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación y Administración Educativa en sus dos modalidades de asignatura y preespecialización</li> <li>• Economía Política</li> <li>• Sociología de la Educación</li> <li>• Problemas Educativos en América Latina</li> <li>• Historia de la Educación en México</li> <li>• Política Educativa de México I</li> <li>• Seminario de Problemas Actuales de la Educación</li> </ul>	<p>Examinan los enfoques y aspectos teóricos de la planificación y la administración educativa (tipos, niveles, áreas, etapas, etc.), así como sus implicaciones en el contexto económico, político y social. Se realiza análisis sobre el proceso de planeación y administración educativa, así como su conceptualización en relación a los diferentes modelos teóricos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías de la Comunicación</li> <li>• Comunicación Educativa</li> </ul>	<p>Se describen elementos característicos, las técnicas y medios, así como las diferentes perspectivas sobre el proceso de la comunicación aplicadas a la educación.</p>

<b>Relaciones Verticales</b>	
<b>Materias</b>	<b>Relación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación y Práctica Profesional I, II y III en relación con todas las demás materias</li> </ul>	Mediante estas materias se aplican todos los elementos teóricos adquiridos en un ambiente real donde puede incursionar el pedagogo en su campo profesional.

Como se puede observar, dentro de la estructura formal del plan de estudios de esta licenciatura, las diferentes asignaturas están relacionadas con factores psicológicos, pedagógicos, económicos, políticos, sociales y culturales que influyen en el estudio del desarrollo de la educación. Pero, dentro del área pedagógica, sólo una asignatura se centra en aspectos relacionados al campo curricular de manera formal "Evaluación y Desarrollo Curricular". Ésta es impartida en 7º semestre, como un curso teórico-práctico, donde se pretende que el "alumno evalúe las diferentes estructuras curriculares y, a partir de la teoría que elija, formule las líneas generales para la construcción de una propuesta curricular"<sup>262</sup>. Lo que considero resulta insuficiente para abordar de manera integral este campo de estudio esencial dentro de la formación profesional del pedagogo.

Dicha materia tiene como antecedente a "Didáctica I" que es impartida en 2º semestre. Y que se enfoca al estudio de las aportaciones, tanto teóricas como metodológicas, en el proceso enseñanza-aprendizaje, identificando la relación que se desarrolla entre: el alumno, el docente, los objetivos educativos, la estrategia de aprendizaje y el contenido. Y, tiene como objetivo general que "el alumno examine el papel de la didáctica dentro de la pedagogía y examine el desarrollo alcanzado por la misma en sus aspectos teórico-metodológicos"<sup>263</sup>.

La materia de "Didáctica I" tiene como materia consecuente a "Didáctica II", que es impartida en 3er semestre, y tiene como objetivo general que "el alumno comprenda los conocimientos básicos de la didáctica en la lengua escrita y de las matemáticas, fundada en una concepción psicogenética del niño"<sup>264</sup>.

Es importante reconocer que "Didáctica I" aborda aspectos fundamentales para la estructuración de los programas que forman parte de un plan de estudios, por lo tanto dentro del diseño curricular tiene un lugar inminente, ya que se presenta como el nivel metodológico de la Pedagogía. Pero, "Didáctica II" se desliga, debido a la especificidad del planteamiento formal de su objetivo, donde cabe hacer mención que los profesores dan continuidad al estudio de la estructura didáctica.

<sup>262</sup> Ibid., pp. 78-79.

<sup>263</sup> Ibid., p. 58.

<sup>264</sup> Ibid., pp. 62-63.

La preespecialización que podría fortalecer el estudio del campo curricular es la de Planeación y Administración Educativa. En esta área se tiene como objetivo central que el alumno analice el proceso de planeación y administración educativa en su relación con la economía, la política y el proceso administrativo de la educación, considerando los distintos niveles educativos. Lo cual es sumamente importante dentro del desarrollo curricular considerando que en el diseño de los planes de estudio intervienen, y en ocasiones determinan, factores de tipo económico y político. Pero, dentro de dicha preespecialización a pesar de que se abordan aspectos centrales de planeación educativa, no se retoman aspectos específicamente relacionados con el diseño curricular.

Otra asignatura que enriquece el estudio del currículo es "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio", pero, ésta tiene carácter optativo y, por lo tanto, queda bajo criterio de los estudiantes cursarla o no en 7º u 8º semestre, dependiendo de la importancia que le den a este campo en su formación profesional; esta situación ocasiona, que no se le pueda dar un tratamiento secuencial y de mayor profundidad en el estudio del campo curricular, debido a los antecedentes académicos con que cuenta cada alumno no son similares, a pesar de haber cursado como materia antecedente "Evaluación y Diseño Curricular".

#### **2.4. Modelo de formación profesional predominante y alternativo.**

Se puede considerar que el currículo de la Licenciatura en Pedagogía proporciona una formación profesional integral, considerando que a partir de su perfil profesional y de su estructura curricular promueve el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que se consideran necesarios para que el estudiante se desenvuelva en su quehacer profesional, mediante su carácter interdisciplinario, conformado a partir de las áreas de formación y, de su estructura, que proporciona dos ciclos importantes: uno básico que está dirigido a la conformación de todo un cuerpo teórico que permite el estudio del fenómeno educativo desde diferentes perspectivas (Pedagógica, Sociológica, Económica, Psicológica, etc.) y, otro de formación profesional y preespecialización que posibilita la integración de los conocimientos mediante el diferente tratamiento que se les da a las materias (curso, seminario, taller, prácticas, etc.) promoviéndose así la vinculación de la teoría con la práctica.

Pero, si bien el currículo formal de esta licenciatura promueve una formación integral, considero que ésta puede ser mejorada si dentro de la estructura de este plan de estudio se da un mayor espacio y articulación al estudio del campo curricular. Esta afirmación obedece a que como se puede advertir, el plan de estudios vigente muestra:

- † Una predominante tendencia psicológica, aún sobre todas las demás áreas de estudio, incluyendo la pedagógica, situación que se evidencia por medio del número de materias que están dedicadas a esta área, ya sea en el ciclo básico, como preespecialización u optativas, lo cual podría resultar incongruente con la formación profesional del pedagogo, dado que desubica y reduce su visión dentro de su ámbito profesional, además de que limita la definición de las características específicas del egresado de esta carrera.
- † La falta de una línea de formación dirigida a abordar el currículo de manera integral, lo cual no fortalece la preparación y participación en este campo de estudio y de ejercicio profesional del pedagogo.
- † La carencia de bases filosóficas, que no permite a los estudiantes abordar con mayor profundidad los aspectos epistemológicos de la Pedagogía y, por tanto, aquellos relacionados con la construcción del conocimiento.
- † La presencia de cortes entre diferentes materias que deberían llevar continuidad entre semestres, lo cual fractura la formación en diferentes ámbitos como puede ser en la investigación.
- † La falta de materias relacionadas con el uso y desarrollo de la tecnología.

Tal situación, me permite suponer que, dentro de la estructura del plan de estudios de nuestra licenciatura, es necesario crear una línea de formación dirigida a abordar el currículo de manera integral, con el propósito de que ésta contribuya a que los estudiantes de Pedagogía fortalezcan su preparación en este campo de estudio y, desarrollen una mayor identidad profesional con su disciplina, considerando que el currículo es un campo de investigación relevante dentro del ámbito educativo y, por tanto, para los pedagogos.

De tal manera, planteo las siguientes modificaciones a la estructura curricular de este plan de estudios, con el propósito de subsanar esta situación:

- † Dentro del área de formación Psicodagógica, se propone la unificación de "Psicología de la Infancia I y II" y "Psicología de la Adolescencia", convirtiéndolas en "Psicología del Desarrollo Humano", en donde se abordaría el desarrollo integral (biopsicosocial) del individuo, principalmente desde los enfoques conductista, estructuralista, constructivismo, psicoanálisis y gestaltista.
- † La unificación de "Psicología Educativa I y II", convirtiéndola en "Psicología Educativa", debido a que el contenido que se plantea en éstas dos materias se podría centrar en las teorías de aprendizaje y sus dificultades, abordándose a través de un solo semestre, siendo la base para la preespecialización de "Psicopedagogía".
- † Con los espacios generados dentro del mapa curricular con la reducción de las materias anteriormente descritas, se considera necesario modificar el lugar que ocupa la materia de "Psicología Social", respetando el semestre en que es impartida, debido a la relación vertical directa que guarda con todas las materias que le anteceden.

- † Dentro de la misma área de formación Psicopedagógica, se considera pertinente ubicar a la materia de "Laboratorio de Grupos en Educación", pero siendo reconocida como parte del área Básica Pedagógica como en la actualidad, tomando en cuenta que tiene como materia antecedente a "Psicología Social" y que se enfoca al estudio de las diferentes corrientes de dinámica de grupos, abordando aspectos, tanto teóricos como metodológicos, de la psicología y la pedagogía, con el propósito de ejercitar al estudiante en el análisis, la comprensión y el adecuado manejo de los principales fenómenos que aparece en un grupo de aprendizaje.
- † Con el espacio que deja libre la materia de "Psicología Social", se pueden recorrer las materias de "Didáctica I y II", para ser cursadas en tercer y cuarto semestre respectivamente. Esto con el propósito de reubicar la materia de "Historia de la Educación en México" al segundo semestre, como materia consecuente de "Historia de la Educación", situación que propiciaría dar una mayor relación temática entre las materias enfocadas a estudiar los aspectos históricos de la educación.
- † También, con el espacio que deja libre la materia de "Historia de la Educación en México", dentro del área de formación Básica Pedagógica, se considera necesario recorrer las materias de "Problemas Educativos en América Latina" y "Sociedad y Política del México Actual", para ser cursadas en cuarto y quinto semestre respectivamente; para que, en tercer semestre, sea considerada la materia de "Ciencia Política" y, así, dar mayor relación secuencial y de continuidad entre dichas materias.
- † Con la reducción de las materias de corte psicológico, se puede ampliar, dentro del área de formación Básica Pedagógica, la materia de "Evaluación y Desarrollo Curricular" a dos semestres, en donde el primero sería un curso de corte teórico y, el segundo sería manejado bajo la modalidad de seminario.

El primero, con la modalidad de curso, tendría como propósito, presentar a los estudiantes información directa y fundamental sobre cuestiones teóricas básicas referentes al tema curricular, con la finalidad de construir un marco conceptual que será abordado desde una perspectiva prominentemente teórica y que servirá como marco referencial para niveles de conocimiento de mayor complejidad.

El segundo, que tiene la modalidad de seminario, promoverá el trabajo en grupo, donde se pretende profundizar en el estudio de las cuestiones teóricas fundamentales sobre el tema, mediante la confrontación de distintos puntos de vista y enfoques, por medio de la consulta de diversas fuentes especializadas. Esto, con la pretensión de que se generen mayores niveles de análisis, síntesis y reflexión sobre el tema en cuestión, derivándose actitudes críticas y propositivas tendientes a la transformación del objeto de estudio.



- ¶ Además, se plantea convertir la materia de "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" en materia obligatoria, la cual tendría, también, carácter práctico, bajo la modalidad de taller.

Este taller tendría como finalidad presentar un espacio que posibilite la integración de los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos durante las dos materias antecedentes y durante toda la carrera, poniendo en práctica habilidades instrumentales para elaborar el análisis de proyectos curriculares ya producidos y la elaboración de propuestas alternativas a dichos trabajos, lo cual implica un trabajo de investigación constante, tanto colectivo en subgrupos, como en forma individual y donde se considera la exposición grupal como un proceso de retroalimentación. Así, se pretende que por medio de la aplicación de los recursos teóricos y la confrontación con la realidad, se integren los conocimientos y métodos para ser utilizados como práctica profesional y, refuerce la habilidad del estudiante en el manejo teórico, metodológico, instrumental y técnico que adquiere como especialidad en este campo de estudio.

Como se puede advertir, con las materias "Didáctica I y II", "Evaluación y Desarrollo Curricular", bajo la modalidad de curso y seminario, y el "Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudio", se conforma un conjunto de materias, o línea de formación, que permitirán el estudio del campo curricular de manera continua y secuencial, permitiendo, también, la integración de conocimientos mediante el tratamiento que se dará a los contenidos de manera teórica y práctica.

- ¶ Tomando en cuenta que el estudio de la Pedagogía, al igual que en cualquier otra disciplina, en especial del Area de Humanidades, requiere de una fuerte práctica e inclinación por la lectura, para el desarrollo de la capacidad intelectual del estudiante mediante el conocimiento, análisis, síntesis e investigación a través de diferente material bibliográfico, considero necesario que se incluya como materia obligatoria "Análisis de Contenido", dentro del área de Investigación, en el primer semestre. Porque si bien es cierto que los estudiantes han ido desarrollando habilidades relacionadas con la lectura a lo largo de toda su formación académica antecedente al nivel superior, se puede percibir, a través del currículo vivido, que se requiere fortalecer la comprensión lectora, ya que encontramos a partir de diferentes comentarios entre compañeros estudiantes y de los mismos profesores, que uno de los factores que afecta el desempeño escolar, es la apatía por la lectura, lo cual en ocasiones se origina porque los estudiantes no entienden lo que se están leyendo, lo cual implica que un texto se tenga que releer en varias ocasiones, generando con ello desinterés o desidia por la lectura.

Así, y tomando en cuenta que el estudio de la Pedagogía sienta sus bases en una práctica constante de la lectura, es que se propone la materia de "Análisis de contenido" para ser cursada bajo la modalidad de un curso-taller, donde, inicialmente, se darían las bases para el diseño de modelos de análisis y,

posteriormente, se fomentaría el desarrollo de las habilidades necesarias para mejorar el nivel de comprensión lectora, a través de lecturas individuales y compartida, donde se analizaría el contenido de las mismas de manera grupal; con lo cual se buscaría que los estudiantes desarrollen la habilidad para identificar las ideas fundamentales y las ideas secundarias de los textos revisados, así como la integración de los diferentes aspectos y niveles de tratamientos de los temas leídos, para lograr una síntesis de la propuesta o postura asumida por el autor. De tal manera, se buscaría subsanar esta carencia, que facilitarían el desempeño escolar de los estudiantes a lo largo de toda su formación académica y/o profesional.

Esta materia, "Análisis de Contenido", podría ocupar el lugar que actualmente tiene "Taller de Investigación Documental", tomando en cuenta que los aspectos que aborda ésta pueden irse desarrollando, durante el manejo práctico del material bibliográfico que se utiliza a lo largo de toda la licenciatura y/o reforzarse a través del área de formación dirigida a la investigación.

- † También, dentro del área de formación dirigida a la investigación, considero necesario que se incorpore, en el segundo semestre, una materia que aborde los elementos teóricos que desde la filosofía caracterizan a la Pedagogía. Esto con el propósito de que el estudiante cuente con un marco referencial que le permita interpretar los fundamentos filosóficos de la educación y, que le permitirá abordar con un mayor nivel de profundidad la materia de "Fundamentos de Epistemología", misma que plantea en su objetivo general que "El alumno interpretará críticamente la problemática cognoscitiva, analizando a partir de ello las cuestiones fundamentales de la Filosofía de la ciencia, y en particular las planteadas a la Epistemología por la ciencia social"<sup>265</sup>. Dicha materia, podría ser denominada "Bases Filosóficas de la Pedagogía" y, como se puede percibir tiene como propósito fortalecer desde el inicio el área de investigación, así como toda la formación académica de los estudiantes.

En el mapa curricular que a continuación se presenta, se muestran las modificaciones anteriormente planteadas:

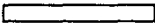

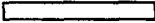

---

<sup>265</sup> Ibid., p. 64.




MAPA CURRICULAR ALTERNATIVO

1er. semestre	2º semestre	3er. semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
				Laboratorio de Grupos en Educación			
Teoría Pedagógica I	Teoría Pedagógica II	Educación de Adultos	Teorías de la Comunicación	Optativa	Planeación y Administración Educativa	Optativa	Optativa
Historia de la Educación	Historia de la Educación en México	Didáctica I	Didáctica II	Evaluación Y Desarrollo Curricular	Seminario de Evaluación y Desarrollo Curricular	Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudio	Seminario de Filosofía de la Educación
Teorías Sociológicas	Sociología de la Educación	Ciencia Política	Problemas Educativos en América Latina	Sociedad y Política del México Actual	Política Educativa de México I	Política Educativa de México II	Seminario de Problemas Actuales de Educación en México
Economía Política				Formación y Práctica Profesional I	Formación y Práctica Profesional II	Formación y Práctica Profesional III	

Materias que corresponden al Ciclo Básico:

-  Area Básica Pedagógica
-  Area Psicopedagógica
-  Area Sociopedagógica
-  Area de Investigación Educativa

Materias del Ciclo de Formación Profesional y Preespecialización:

-  Formación Profesional
-  Preespecialización
-  Semi-optimativas u optimativas

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
 DE LA UNAM

Todo lo anterior, tiene la finalidad de fortalecer la formación pedagógica de los estudiantes a lo largo de toda la carrera, en especial en el ámbito curricular y la investigación, así como el perfil profesional del egresado de Pedagogía, ya que como se indica en este apartado y en el referido al **Campo de Trabajo del Pedagogo** de este plan de estudios<sup>266</sup>, una de las funciones laborales más importantes del pedagogo está relacionada con la planificación, programación, evaluación e investigación educativa, aspectos íntimamente relacionados con el campo curricular. Situación que se ve reforzada con las siguientes afirmaciones:

- † "Como planificador, el pedagogo debe evaluar y analizar planes educativos en relación con el contexto global, para determinar las etapas y posibilidades de realización de los distintos planes y proyectos del Estado, sus dependencias y en general de las instituciones educativas. Con esta actividad, se abre un campo de trabajo bastante amplio para el pedagogo y se le adecua a las nuevas necesidades de la realidad educativa del país"<sup>267</sup>.
- † "... El pedagogo es el profesional más indicado para elaborar estos programas (planes y programas de estudio), por sus conocimientos y su desempeño en el quehacer educativo". Ya que como "Sabemos que no de los grandes problemas que enfrentan las instituciones, es precisamente la falta de programación. Con ello se abre un espacio en el campo de trabajo del pedagogo para coadyuvar en todos los aspectos de programación en las instituciones educativas"<sup>268</sup>.
- † "La dirección de las instituciones educativas implica un conocimiento no sólo del fenómeno de la educación, sino de todos los aspectos que competen a la administración de un centro de enseñanza, y el pedagogo es el profesional más adecuado para desarrollar esta tarea"<sup>269</sup>.
- † "... Es quien dirige los métodos (y el proceso) de evaluación... del proceso de enseñanza-aprendizaje"<sup>270</sup>.

En conclusión, la perspectiva curricular permite evaluar permanentemente los planes y programas de estudio para mantenerlos actualizados conforme a los requerimientos sociales, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura, así como las necesidades del ámbito profesional y el mercado laboral. Además de la práctica curricular se deriva información que contribuye a la profesionalización del quehacer docente y el mejoramiento y eficacia de la actividad académica en general.

---

<sup>266</sup> Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía (1986), op. cit., pp. 25-30.

<sup>267</sup> Ibid., p. 27.

<sup>268</sup> Ibid., p. 28.

<sup>269</sup> Idem.

<sup>270</sup> Idem.

# Capítulo 3

## **Un acercamiento a la realidad curricular de la formación profesional del estudiante de Pedagogía de la ENEP Acatlán**

### **3.1. Opinión de la comunidad estudiantil respecto a la formación profesional que proporciona el Plan de Estudios vigente en la carrera de Pedagogía.**

Reconociendo que el currículo tiene gran importancia dentro del ámbito educativo, dado que en torno a él se dirige toda la actividad educativa que se desarrolla dentro de una institución escolar, así como la formación académica y/o profesional de los estudiantes que lo cursan, se considera relevante identificar si dentro del plan de estudios vigente de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán, es necesario reforzar la formación de los estudiantes en este campo de estudio y ejercicio profesional propio del pedagogo.

De tal manera, a través de un estudio exploratorio, se busca valorar la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación profesional en general y, en especial con relación al campo curricular. Esto con el propósito de evaluar la pertinencia de que en el plan de estudios vigente se incluya una línea de formación dirigida a abordar el currículo desde una perspectiva integral, lo cual tiene como objetivo incentivar la preparación y participación de los estudiantes en este campo de estudio.

Tal situación justifica que mediante un cuestionario (ver anexo), formado de 39 preguntas, tanto abiertas como cerradas, se busque identificar la percepción de los estudiantes sobre la formación que propicia el plan de estudios vigente en la licenciatura que están cursando a partir del currículo formal, así como de las experiencias de aprendizaje que han desarrollado con la operación del mismo, es decir, el currículo vivido.

Se buscó que dicho cuestionario fuera contestado por alumnos de sexto y octavo semestres, esto, primeramente, por considerarse que dichos estudiantes, al cursar estos semestres, cuentan con los elementos suficientes para emitir juicios de valor sobre el plan de estudios vigente y su formación académico-profesional. También, para poder identificar y comparar el grado de formación que han desarrollado hasta el semestre que hayan cursado respecto al campo curricular. Y, por último, del análisis de las respuestas se tiene como propósito obtener categorías que nos permitan valorar la pertinencia de sugerir que dentro del plan de estudios de nuestra Licenciatura se considere la creación e incorporación de dicha línea de formación.

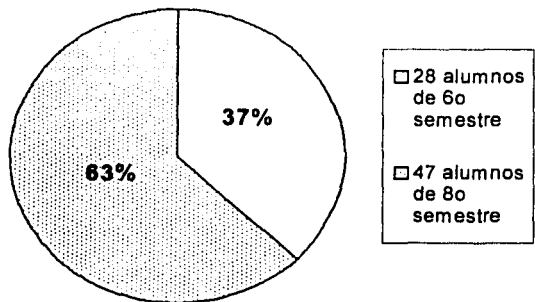
Al momento de aplicar dicho instrumento de investigación, estaba en curso el ciclo escolar 2001-II, periodo que comprende de mayo a octubre del año 2001. En este periodo, el total de estudiantes en la carrera o universo de investigación para este trabajo era de **686**; como población se consideró a **324** alumnos, los cuales constituían el total de los que cursaban sexto (171) y octavo (153) semestres en ambos turnos (matutino y vespertino). La formula<sup>270</sup> utilizada para calcular la muestra fue:

$$n = \frac{N z^2 p q}{N e^2 + 1 z^2 p q}$$

- n = Muestra**
- N = Población**
- Z = Dispersión de la media (1.96)**
- p q = Nivel de aceptación (.5) (.5)**
- p = Probabilidad de pase (.5)**
- q = Probabilidad de no pase (.5)**
- e = Margen de error (10%)**

Esta formula plantea que la muestra para este trabajo de investigación es de 74.08. Se tenía la expectativa de aplicar dicho instrumento a toda la población citada, pero, sólo fue posible recuperar **75** cuestionarios, a pesar de haber recurrido a horas de clase para su aplicación y, donde es triste destacar la apatía de los estudiantes para participar en este tipo de trabajos de investigación. De tal manera, la muestra obtenida representa el **23.15%** del total de la población contemplada, con la cual se cumple el mínimo establecido para los estudios en ciencias sociales, quedando integrada de la siguiente manera:

**Constitución de la Muestra**



<sup>270</sup> Hernández Sampieri, R., et. al. "Metodología de la Investigación". Ed. McGraw Hill, México, 1998.

Con las primeras siete preguntas del cuestionario, mismas que hacen referencia a los **"Datos personales"**, se identificaron las siguientes características de la muestra estudiada:

El 76% es de sexo femenino y el 24% restante de sexo masculino. La edad promedio de los estudiantes que cursan 6° semestre es de 24 años y de 26 años para los de 8° semestre. Y, el 25% de los estudiantes cursa sus estudios en horario matutino, el 69% en el vespertino y un 3% lo hace en horario mixto, es decir, cursa materias tanto en la mañana como en la tarde.

Respecto a la preespecialidad que cursan, se considero importante, primeramente, mostrar el total de estudiantes que las cursaron durante este ciclo escolar (2001-II), obteniéndose los siguientes datos:

<b>Total de estudiantes que cursan Preespecialidad</b>			
<b>Preespecialidad</b>	<b>6°</b>	<b>8°</b>	<b>Total</b>
<b>Psicopedagogía</b>	<b>77</b>	<b>64</b>	<b>141</b>
<b>Educación Permanente</b>	<b>56</b>	<b>52</b>	<b>108</b>
<b>Planeación y Administración Educativa</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>61</b>
<b>Totales</b>	<b>167</b>	<b>143</b>	<b>310</b>

Como se puede apreciar a partir de estos datos, existe una tendencia mayoritaria en los estudiantes por seleccionar la preespecialidad de Psicopedagogía, siguiendo Educación Permanente y, por último, como la menos demandada se ubica Planeación y Administración Educativa. Este dato es significativo, si consideramos que el ámbito curricular está íntimamente relacionado con el área de Planeación Educativa. Además, es importante aclarar que la diferencia que se puede apreciar entre el total de alumnos inscritos tanto en 6° como 8° semestres (324) y el total de alumnos que cursaron la preespecialidad (310), corresponde aquellos estudiantes que se inscribieron al ciclo escolar, pero no cursaron las materias correspondientes a la preespecialidad.

Posteriormente, al revisar los datos correspondientes a los cuestionarios que forman este trabajo de investigación, se encontró que de los alumnos de 6° semestre: un 25% lo hace en Psicopedagogía, un 43% en Educación Permanente y, un 32% en Planeación y Administración Educativa. De los alumnos de 8°



semestre, un 49% cursa Psicopedagogía, un 38% Educación Permanente y, un 13% Planeación y Administración Educativa.

Aquí se considera pertinente aclarar que se entregaron 54 cuestionarios por preespecialidad y semestre, con el propósito de obtener un número homogéneo en cantidad de respuestas por preespecialidad, pero como se indicó anteriormente no todos los estudiantes tuvieron la posibilidad o disposición para contestarlos, situación que origina la diferencia entre los porcentajes anteriormente citados.

Así, a partir de los datos de los cuestionarios, se puede apreciar que en el grupo de estudiantes que cursa 6° semestre existe una tendencia mayoritaria por la preespecialidad de Educación Permanente, siguiendo Planeación y Administración Educativa y, por último, Psicopedagogía. Respecto a los estudiantes de 8° semestre, la tendencia mayor se presenta en relación a la preespecialidad de Psicopedagogía, siguiendo Educación Permanente y quedando Planeación y Administración Educativa como la preespecialidad menos demandada.

Al revisar los datos totales respecto a la población de investigación, encontramos que un 40% cursa la preespecialidad de Psicopedagogía, otro 40% Educación Permanente y, un 20% Planeación y Administración Educativa. Así, en las preespecializaciones de Psicopedagogía y Educación Permanente se observa homogeneidad en su elección, en cambio, en relación a Planeación y Administración Educativa, los datos decaen, lo cual la coloca como la preespecialidad menos demandada por este grupo de estudio. Además, un 79% de los alumnos que cursan 6° semestre manifiesta ser alumno regular, es decir, ha acreditado todas las materias anteriores al semestre que está cursando; y, un 21% indica ser alumno irregular, es decir, no acreditado una o más materias o va desfasado de la generación con la cual inicio sus estudios de licenciatura. De los alumnos de 8° semestre, encontramos que un 83% es alumno regular y un 17% no. Y, por último, a partir de los datos anteriores, se observa que el grado de eficiencia terminal que presenta este grupo de estudio es del 81%.

Para continuar, se considera pertinente señalar que para facilitar el manejo e interpretación de los datos obtenidos, se procedió a concentrarlos en diferentes tablas y gráficos. En la mayoría de las tablas, los datos que se presentan de forma horizontal están relacionados con un solo semestre, estos datos en un primer momento indican el número de respuestas que presentan los alumnos al aspecto en cuestión y, posteriormente, muestran el porcentaje que representan dichas respuestas en relación al total obtenido por semestre; en forma vertical, en el rubro denominado "total", se procedió a la sumatoria de las respuestas obtenidas, tomando en cuenta las proporcionadas por los alumnos de ambos semestres, tanto de 6° como de 8°, así estos datos muestran tanto en cantidad como porcentaje, el total de respuestas considerando toda la población estudiada.

### 3.1.1. Abordaje del currículo en el Plan de Estudios de Pedagogía.

La segunda parte del cuestionario, que está constituida por 14 preguntas, fue denominada "**El currículo como objeto de estudio de la Pedagogía**" y tiene como propósito identificar la formación teórica que los estudiantes de dicha licenciatura, han desarrollado en este campo de estudio hasta el semestre que hayan cursado, esto considerando que dentro de las diferentes actividades profesionales que destacan en su campo profesional están contempladas la investigación, evaluación y desarrollo curricular.

La pregunta 8. ¿Qué es un currículo?, inicia esta parte del cuestionario, se presenta de manera abierta y busca identificar la formación conceptual que, desde una perspectiva pedagógica, tienen los estudiantes sobre este objeto de estudio. Para su análisis se tomaron como categorías las formas de manifestación en que se puede expresar un currículo, ya sea como **producto**, como **práctica** o como **proceso**<sup>271</sup>.

Como **producto** se considera la referencia que realizan los estudiantes al currículo como **documento formal**, donde se muestran los propósitos y fines educativos a alcanzar mediante la formación académico y/o profesional que la institución educativa propone, atendiendo únicamente a los elementos que lo constituyen, ya sea plan de estudios, objetivos tanto generales como particulares, el perfil profesional, los programas de estudio, el mapa curricular, listado de materias, contenidos, etc.

Dentro de la categoría de **práctica** se toman en cuenta las referencias tanto al currículo formal como al real o vivido, donde se consideran todas las experiencias de aprendizaje que propicia la puesta en práctica de un plan de estudios, y donde se destacan los conocimientos, habilidades, destrezas, normas, valores, principios, aptitudes y actitudes que se desarrollan o se adquieren al confrontar la planeación con la realidad educativa, de tal forma, también, se contempla las alusiones que se realicen en torno al currículo vivido y oculto.

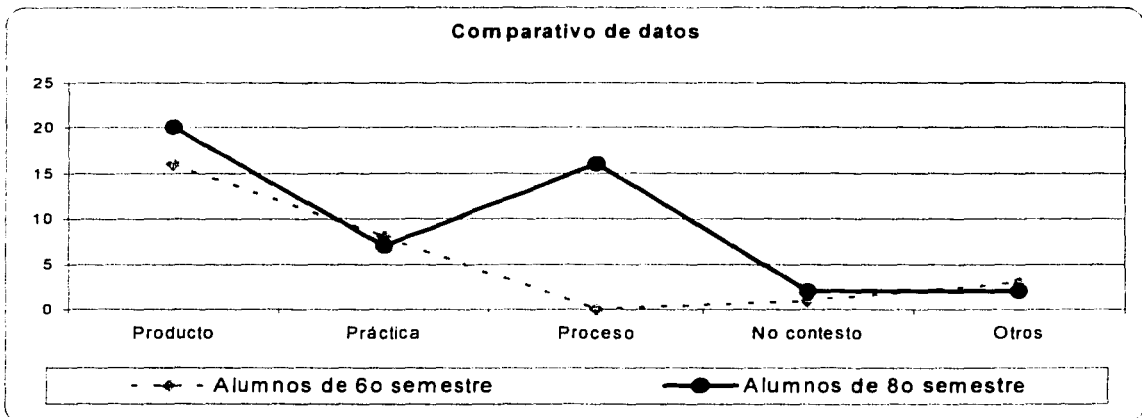
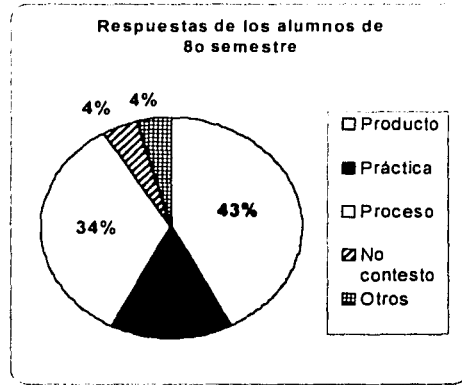
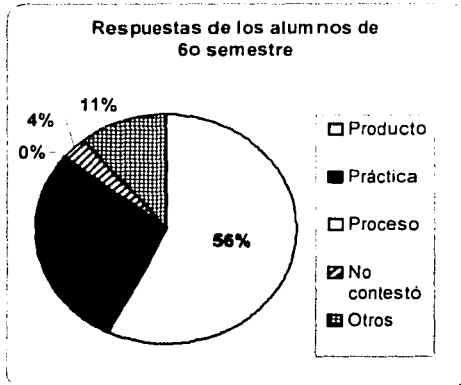
Como **proceso** se considera la referencia a las fases que llevan a la planeación curricular así como al análisis de la práctica curricular, aspectos que conllevan a la evaluación e investigación como estrategias necesarias para el diseño curricular o, como un proceso de retroalimentación para la determinar la pertinencia de la continuación, reestructuración y/o actualización de un plan de estudios, de forma tal, que se pueda advertir si los alumnos vinculan al producto curricular con la realidad y con el proceso de evaluación y desarrollo curricular.

---

<sup>271</sup> Dicha clasificación fue retomada de Ruíz Larraguivel, E. "La Investigación Curricular en México". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 57-58, CISE-UNAM, México, julio-diciembre, 1992, pág. 45-51.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Pregunta 8: ¿Qué es un currículo?			
Manifestaciones del currículo	6º semestre	8º semestre	Total
Producto	16 (56%)	20 (43%)	36 (48%)
Práctica	8 (29%)	7 (15%)	15 (20%)
Proceso	0 (0%)	16 (34%)	16 (21%)
No contestó	1 (4%)	2 (4%)	3 (4%)
Otros	3 (11%)	2 (4%)	5 (7%)
Total	28 (37%)	47 (63%)	75 (100%)



Como se puede apreciar, a partir de los datos anteriores, existe una fuerte tendencia en esta población, 48% del total, a identificar al currículo como producto, situación que podría denotar que una porción significativa de los alumnos está inclinada a identificarlo bajo una acepción instrumental; aquí, es importante destacar que desde una perspectiva pedagógica actual, se plantea el análisis y estudio de éste desde una conceptualización integral que conlleve a identificar al currículo como un proceso de evaluación e investigación continua, donde se consideren tanto la vinculación teórica como práctica de los aspectos de tipo económico, político, social y cultural que dan sustento al desarrollo y diseño curricular y que, en gran medida, determinan el tipo de formación académico y/o profesional que proporciona un plan de estudios. Así, el abordaje del currículo se constituye como una práctica pensada, pero también, como una práctica vivida donde se involucran relaciones, procesos y sucesos que cotidianamente se viven en una institución educativa a partir de la práctica curricular.

Es importante tomar en cuenta que dicha tendencia, en un primer momento, se puede atribuir a que una parte del grupo de estudiantes que constituye este porcentaje, el 44.44%, está formado por alumnos de 6º semestre, los cuales han abordado este objeto de estudio de forma inicial y de manera directa únicamente a través de las materias de "Didáctica I y II", y que cuentan con la oportunidad de profundizar en el estudio del currículo a partir de la materia obligatoria de "Evaluación y Desarrollo Curricular" y la materia optativa de "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio"; pero, se considera importante resaltar que el 55.55% restante de dicho porcentaje, está constituido por alumnos de 8º semestre, lo cual resulta preocupante considerando que están en la etapa terminal de sus estudios de licenciatura y, que puede denotar ya sea una inconsistencia en su formación conceptual y cierta ambigüedad en la identificación del currículo como un campo de estudio.

La parte de la población que identifica al currículo como práctica, constituye el 20% respecto al total, integrándose en un 53.33% por alumnos de 6º semestre y en un 46.66 por alumnos de 8º semestre; y, el grupo de estudiantes que lo identifica como proceso representa el 16% del total, mismo que está constituido únicamente por alumnos de 8º semestre y, donde se puede apreciar una formación teórica más sólida respecto a este objeto de estudio, lo cual puede ser considerado como positivo ya que muestra que el plan de estudios vigente sí proporciona un nivel de tratamiento mayor en el estudio del currículo a través de la optativa.

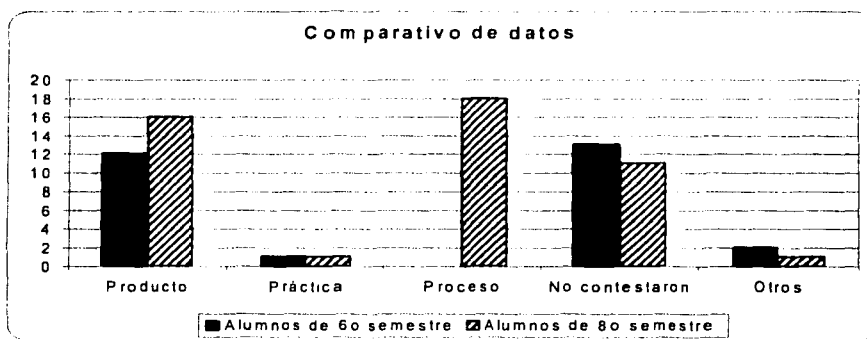
Entre el grupo de estudiantes que **no contestaron** a esta pregunta se encuentran **uno de sexto semestre y 2 de octavo**. Y, en **otras definiciones** encontramos que **3** estudiantes de sexto semestre, relacionan al currículo con el currículo vitae y **2** estudiantes de octavo semestre consideran que es: "Es un conjunto de conocimientos" y, que "La búsqueda de una definición no podemos generalizarla, pero podemos ubicar cualquier estructura para lograr los resultados de aprendizaje".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Con la pregunta 9. ¿Cuáles son los elementos que lo constituyen?, como se puede inferir, se busca que los estudiantes planten qué elementos consideran integrar un currículo. Y, al igual que en la pregunta anterior, se utilizaron como categorías de análisis la relación que se realice sobre el currículo como **producto**, como **práctica** o como **proceso**, encontrándose lo siguiente:

El grupo de estudiantes que identifica al **currículo como producto**, está constituido por **12** estudiantes de 6° semestre y **16** de 8°. El que lo reconoce como **práctica**, está formado por **un** estudiante de 6° semestre y **uno** de 8°. Y, como **proceso** lo identifican **18** estudiantes de 8° semestre y **ninguno** de 6°. También, dentro del grupo de otras respuestas se encontró que **2** estudiantes de 6° semestre hacen referencia a los elementos que integran el **currículo vitae** y que **uno** de 8° lo identifica como "Las propuestas político-educativas en donde se concretizan los proyectos económicos, sociales, etc.". Además, **13** estudiantes de 6° semestre y **11** de 8° **no contestaron**.

Pregunta 9: ¿Cuáles son los elementos que lo constituyen?						
Semestre	Producto	Práctica	Proceso	No contestaron	Otros	Total
6°	12 (43%)	1 (4%)	0 (0%)	13 (46%)	2 (7%)	28 (37%)
8°	16 (34%)	1 (2%)	18 (39%)	11 (23%)	1 (2%)	47 (63%)
Total	28 (37%)	2 (3%)	18 (24%)	24 (32%)	3 (4%)	75 (100%)



Al igual que con la pregunta anterior, con estos datos se refuerza la tendencia mayoritaria a identificar al currículo como producto, 37% respecto al

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

total de la población. Se mantiene el número de dieciocho respuestas que lo identifican como proceso, proporcionadas únicamente por alumnos de 8º semestre, las cuales representan un 24% del total. Y, el porcentaje que lo reconoce como práctica desciende a un 3%.

A continuación, en dos tablas se presentan las respuestas obtenidas mediante las preguntas 10 y 11, ¿Consideras al currículo como objeto de investigación? y ¿Consideras que el currículo es objeto de estudio de la Pedagogía? respectivamente.

<b>Pregunta 10: ¿Consideras al currículo como objeto de investigación?</b>				
Semestre	Si	No	No contestaron	Total
6º	22 (79%)	2 (7%)	4 (14%)	28 (37%)
8º	45 (96%)	1 (2%)	1 (2%)	47 (63%)
Total	67 (89%)	3 (4%)	5 (7%)	75 (100%)

<b>Preguntas 11: ¿Consideras que el currículo es objeto de estudio de la Pedagogía?</b>				
Semestre	Si	No	No contestaron	Total
6º	25 (89%)	2 (7%)	1 (4%)	28 (37%)
8º	45 (96%)	0 (0%)	2 (4%)	47 (63%)
Total	70 (93%)	2 (3%)	3 (4%)	75 (100%)

Con estos datos se puede observar que la mayoría de la población reconoce al currículo como objeto de investigación y de estudio de la pedagogía, situación que nos permite advertir que los estudiantes perciben al currículo como uno de los ejes necesarios dentro de su formación profesional.

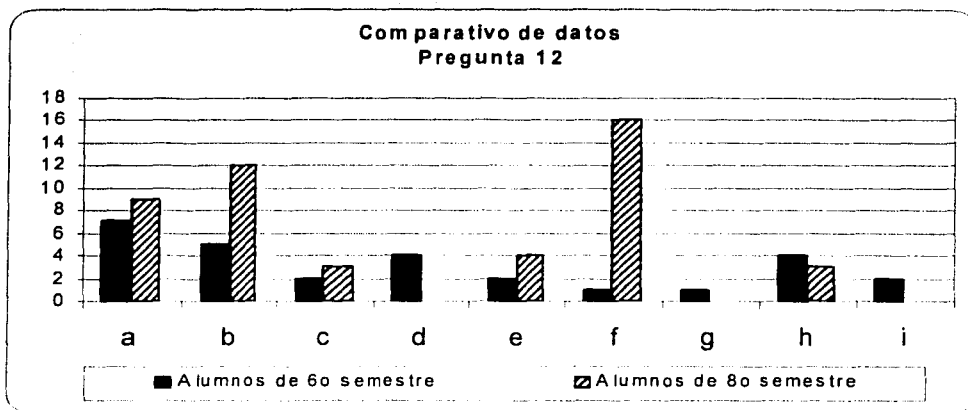
Con la pregunta 12, que puede ser considerada como complemento de la 11, se solicita a los estudiantes que fundamenten su respuesta y, con dichas argumentaciones, se buscó identificar con qué aspectos o ámbitos relacionan los estudiantes al currículo como objeto de estudio de la Pedagogía, encontrándose las siguientes respuestas:

- a) Porque el currículo está relacionado con la educación o el fenómeno educativo:
  - + 7 estudiantes de sexto semestre.
  - + 9 estudiantes de octavo semestre.

- b) Porque está relacionado con una formación profesional pedagógica:
  - + 5 estudiantes de sexto semestre.
  - + 12 estudiantes de octavo semestre.
  
- c) Porque está relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje:
  - + 2 estudiantes de sexto semestre.
  - + 3 estudiantes de octavo semestre.
  
- d) Porque consideran que está relacionado con la planeación educativa:
  - + 4 estudiantes de sexto semestre.
  
- e) Porque está relacionado con la investigación educativa:
  - + 2 estudiantes de sexto semestre.
  - + 4 estudiantes de octavo semestre.
  
- f) Porque el pedagogo es el especialista en elaborar planes y programas de estudio:
  - + Un estudiante de sexto semestre.
  - + 16 estudiantes de octavo semestre.
  
- g) Otras respuestas:
  - + Un estudiante de sexto semestre, lo relaciona con el currículo vitae.
  
- h) No contestaron:
  - + 4 estudiantes de sexto semestre.
  - + 3 estudiantes de octavo semestre.
  
- i) Dentro del grupo de alumnos que no consideran al currículo como objeto de estudio de pedagogía, se presentan las siguientes respuestas:
  - + 2 estudiantes de sexto semestre: "Porque es objeto de estudio de otras disciplinas" y, "No el objeto de estudio es el fenómeno educativo, la formación del ser humano, no el currículo".

En el cuadro que a continuación se presenta, se concentran todas las respuestas obtenidas:

<b>Pregunta 12: ¿Por qué consideras que el currículo es objeto de estudio de la pedagogía?</b>										
Semestre	Respuestas									Total
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	
6°	7 (25%)	5 (18%)	2 (7%)	4 (14%)	2 (7%)	1 (4%)	1 (4%)	4 (14%)	2 (7%)	28 (37%)
8°	9 (19%)	12 (26%)	3 (6%)	0 (0%)	4 (9%)	16 (34%)	0 (0%)	3 (6%)	0 (0%)	47 (63%)
Total	16 (21%)	17 (23%)	5 (7%)	4 (5%)	6 (8%)	17 (23%)	1 (1%)	7 (9%)	2 (3%)	75 (100%)



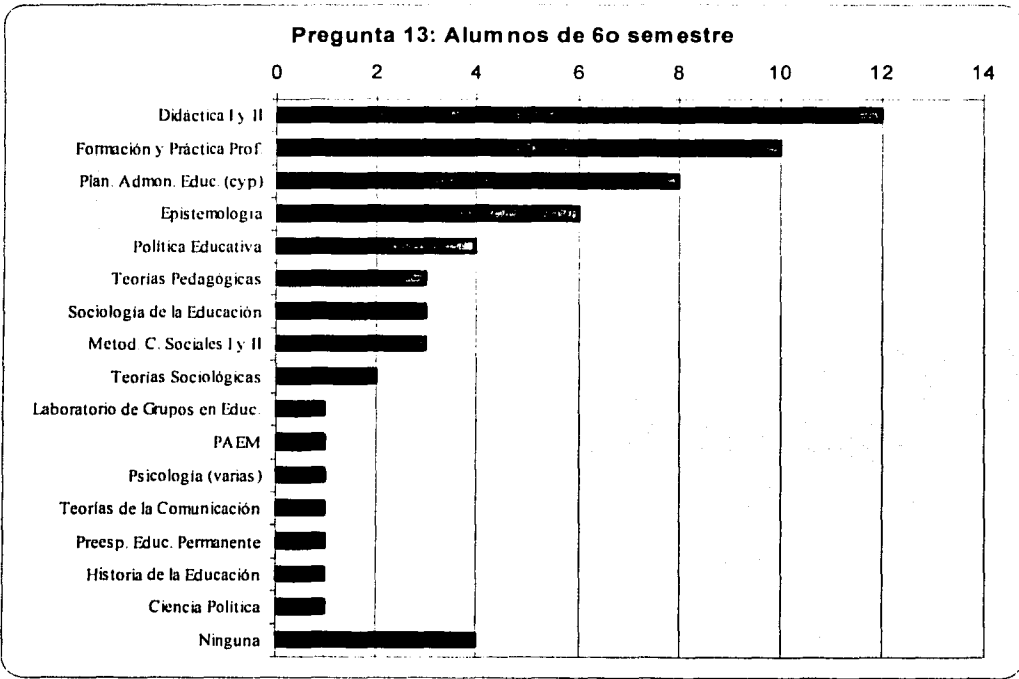
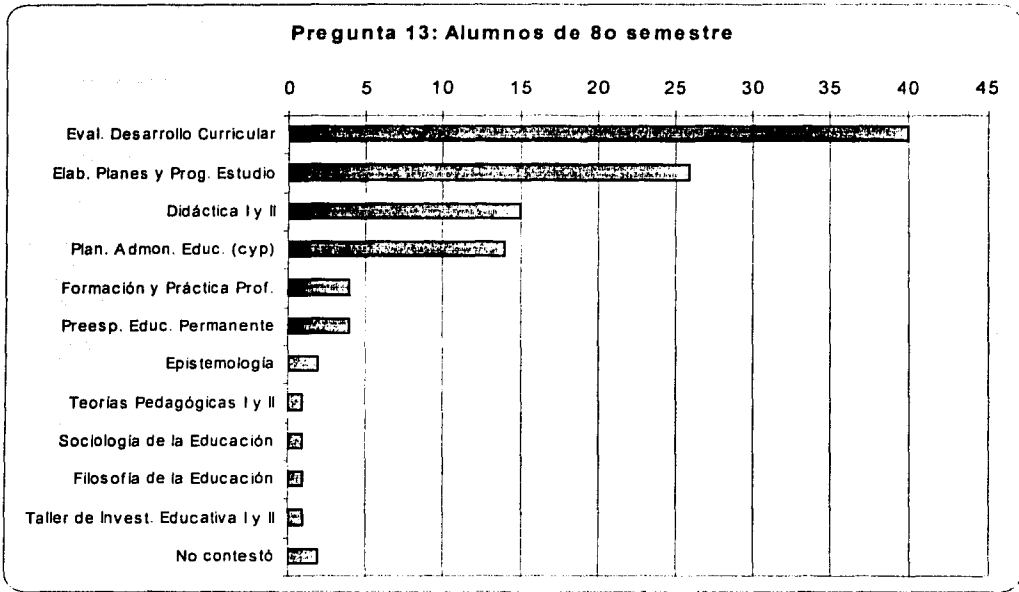
Los datos más representativos, vinculan al currículo con el ámbito educativo, una formación profesional de tipo pedagógica y con la elaboración de planes y programas de estudio como una de las especialidades del pedagogo.

Buscando la percepción que tienen los estudiantes sobre el tipo de formación en relación con el currículo que propicia el plan de estudio vigente, se presentaron las preguntas trece y catorce, "Menciona las materias que, de manera directa, te han permitido abordar este objeto de estudio" y "¿Con qué nivel de tratamiento fueron abordadas durante la carrera?" respectivamente. Dichas preguntas, además de tener como propósito el reconocimiento de dichas materias, pretenden que los alumnos identifiquen el tipo de formación que les ha proporcionado su estudio.

En los gráficos que a continuación se presentan, se indican las respuestas que los estudiantes proporcionaron a la pregunta número 13.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

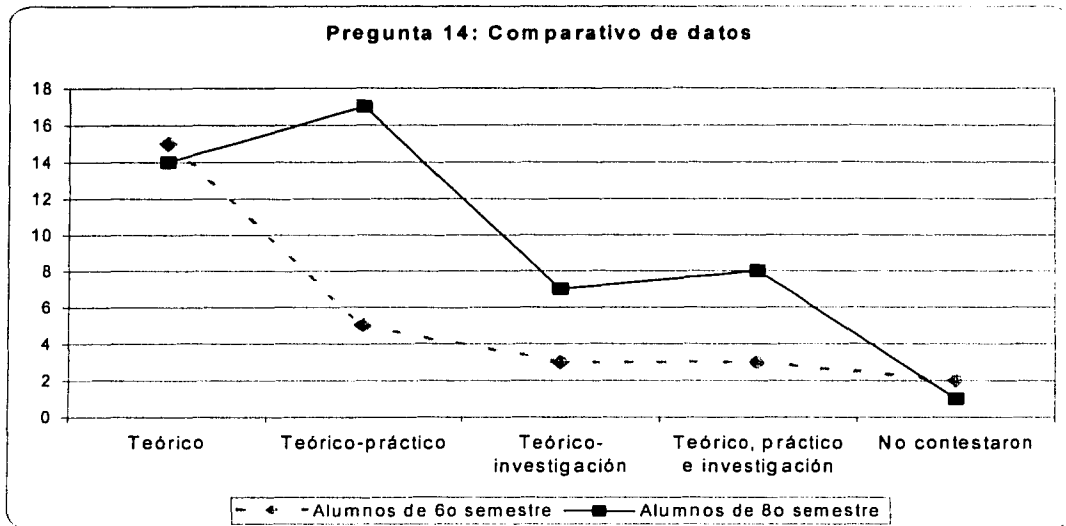


Según las respuestas obtenidas, desde la perspectiva de los alumnos de 6° semestre, las materias de "Didáctica I y II", "Formación y Práctica Profesional I, II y II", así como "Planeación y Administración Educativa", (bajo sus modalidades de curso y preespecialización), son aquellas que prioritariamente les permiten abordar, de manera directa, al currículo como objeto de estudio; y, los alumnos de 8° semestre plantean que estas son "Evaluación y Desarrollo Curricular", "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" y "Planeación y Administración Educativa", (también bajo sus dos modalidades, curso y preespecialización).

Para el análisis de la pregunta 14, se utilizaron las siguientes categorías: a) Una **formación** de tipo **teórico** por considerarse que ésta permite la construcción de conceptos por parte del sujeto sobre un campo disciplinar específico y que, en nuestro caso es el pedagógico, posibilita el desarrollo de la reflexión, el análisis y la crítica sobre diversas explicaciones que desde diferentes referentes teóricos se hacen en relación a un objeto de estudio. b) Una formación de tipo **teórica-práctica** que permite analizar al objeto de estudio en su interacción con la realidad desde diferentes concepciones teóricas, dando pie al desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo que a partir de la articulación de niveles teóricos y técnicos permiten explicar la realidad en que se desenvuelve un objeto de estudio. c) Una **formación** de tipo **teórica** y de **investigación** que busca el desarrollo intelectual del sujeto y de la disciplina a través de la problematización, generando la producción de conceptos nuevos, y por ende de conocimiento, sobre el objeto de estudio con el propósito de explicar y transformar la realidad. Y, d) una **formación** que puede ser considerada como integral debido a que abarca tanto los aspectos **teóricos, prácticos** y los de **investigación** que permiten el desarrollo de un pensamiento autónomo en el sujeto, a través del análisis y la problematización, generando la producción de explicaciones teóricas diferentes, originales y más fecundas que buscan la transformación consciente de la realidad.

Las respuestas a esta pregunta, se concentran en la siguiente tabla y, para facilitar su comparación, se agrupan en el siguiente gráfico.

Pregunta 14: Nivel de tratamiento con que fueron abordadas las materias durante la carrera						
Semestre	Teórico	Teórico-práctico	Teórico y de investigación	Teórico, práctico y de investigación	No contestaron	Total
6°	15 (53%)	5 (18%)	3 (11%)	3 (11%)	2 (7%)	28 (37%)
8°	14 (30%)	17 (36%)	7 (15%)	8 (17%)	1 (2%)	47 (63%)
Total	29 (39%)	22 (29%)	10 (13%)	11 (15%)	3 (4%)	75 (100%)

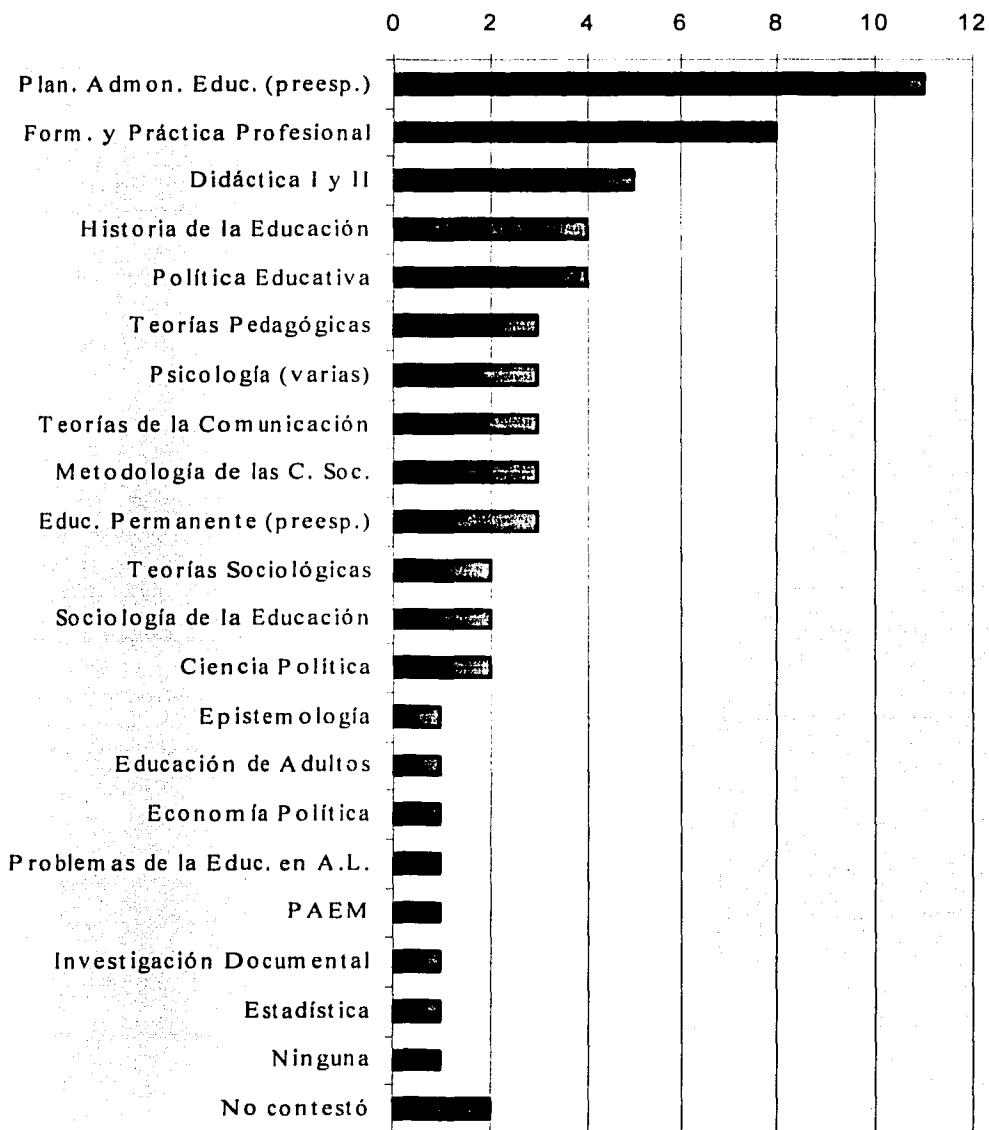


Como se puede apreciar, el 53% del total de los estudiantes de 6° semestre plantea que dichas materias, principalmente, les propiciaron una formación de tipo teórica. El 36% de los que cursan 8° semestre identifican que tales materias les propiciaron una formación de tipo teórica y práctica. Y, en los datos totales, es decir, considerando a toda la población estudiada, la tendencia mayoritaria se inclina hacia una formación de tipo teórico con un 39%.

Al igual que en las dos preguntas anteriores, con las preguntas 15 y 16, Menciona las materias que, de manera indirecta, te han permitido abordar este objeto de estudio y ¿Con qué nivel de tratamiento fueron abordadas durante la carrera? respectivamente, se buscó que los estudiantes identificaran cuáles materias, desde diferentes perspectivas disciplinares, les han proporcionado elementos para el estudio del currículo y el tipo de formación que les propicio su estudio. Esto por considerarse que dicho objeto de estudio no puede ser abordado desde la perspectiva de una disciplina única, ya que tiene su origen en el análisis de la educación, que como hecho social está integrado, relacionado e interactúa con aspectos de tipo político, económico, social y cultural, y, por tanto, requiere ser analizado desde una **perspectiva interdisciplinaria**.

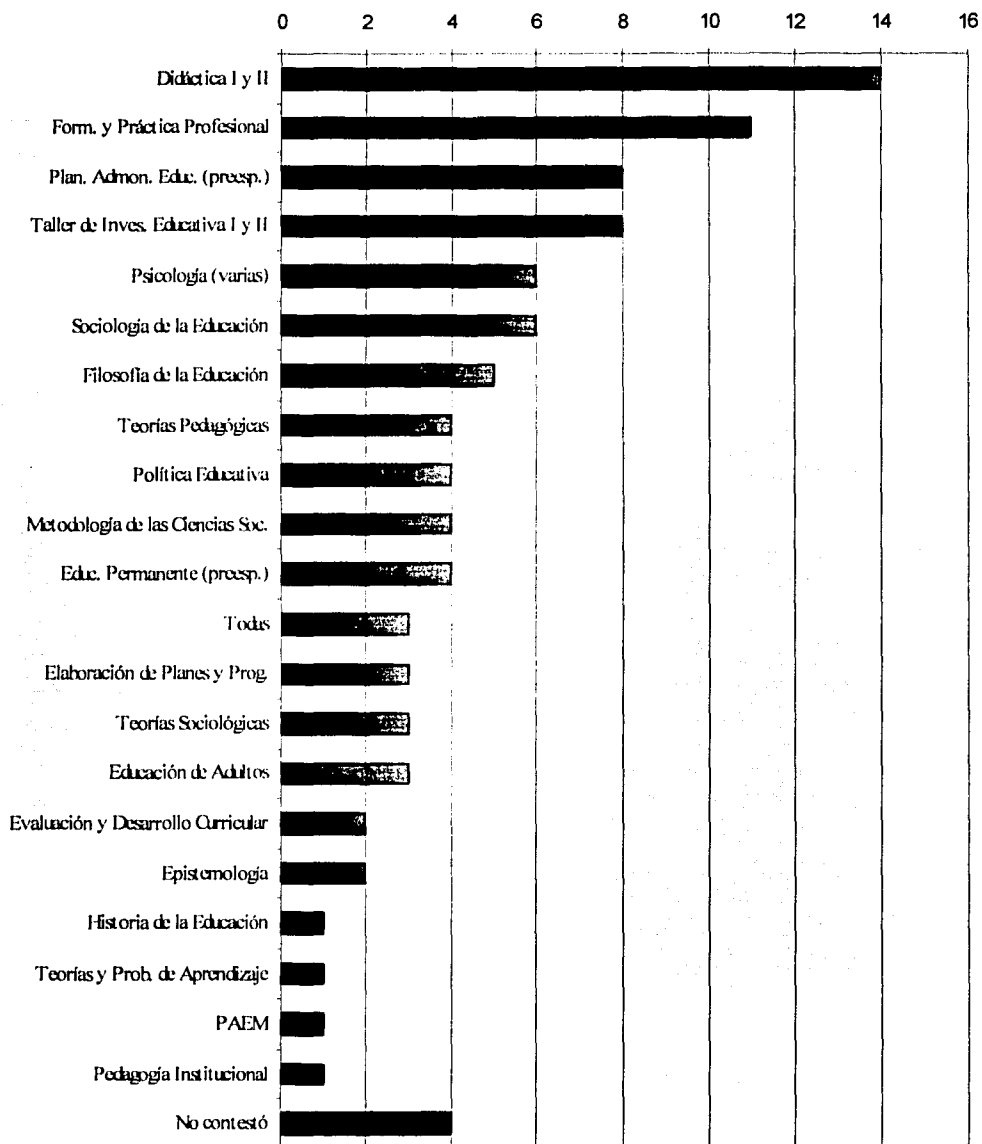
Las respuestas que se obtuvieron con la pregunta 15 se presentan en los siguientes gráficos:

**Pregunta 15: Alumnos de 6o semestre**



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

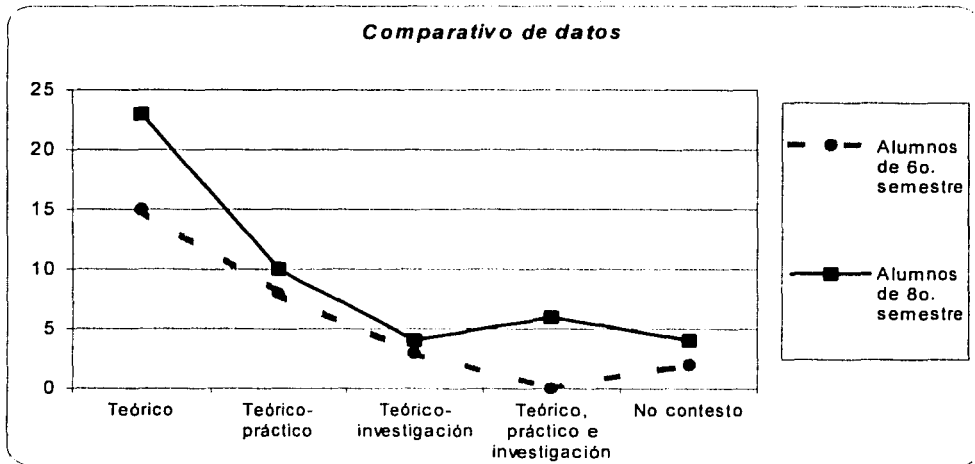
Pregunta 15: Alumnos de 8o semestre



**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

**Pregunta 16: Nivel de tratamiento con que fueron abordadas las materias durante la carrera**

Semestre	Teórico	Teórico-práctico	Teórico y de investigación	Teórico, práctico y de investigación	No contestaron	Total
6°	15 (53%)	8 (29%)	3 (11%)	0 (0%)	2 (7%)	28 (37%)
8°	23 (48%)	10 (21%)	4 (9%)	6 (13%)	4 (9%)	47 (63%)
Total	38 (51%)	18 (24%)	7 (9%)	6 (8%)	6 (8%)	75 (100%)



Por medio de las respuestas anteriores, se puede observar que las materias que permiten abordar al currículo de manera indirecta, corresponden a las diferentes áreas que constituyen el plan de estudios vigente en esta licenciatura (Básica Pedagógica, Psicopedagógica, Sociopedagógica y de Investigación Pedagógica), lo cual muestra que, efectivamente, el currículo es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria en la ENEP Acatlán.

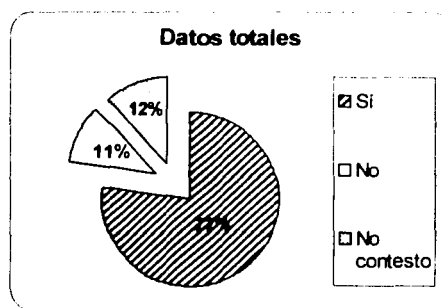
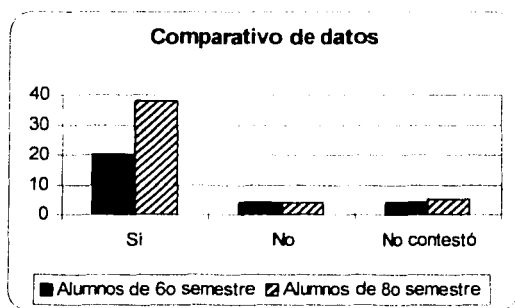
Pero, las materias que más destacan, desde la perspectiva de los estudiantes de 6° semestre, son: "Planeación y Administración Educativa" bajo la modalidad de preespecialización, "Formación y Práctica Profesional I, II y III", así como "Didáctica I y II", mismas que corresponden al área Pedagógica y que, en la pregunta número 13, fueron señaladas como las que prioritariamente permiten el estudio del currículo de forma directa. Desde la apreciación de los alumnos de 8° semestre, se indican las tres materias anteriores y, se incluye "Taller de Investigación Educativa I y II" que forma parte del Área de Investigación.

Coincidiendo con los alumnos de 6º semestre, en que "Didáctica I y II" y "Planeación y Administración Educativa" bajo la modalidad de curso y preespecialización, permiten el estudio del currículo tanto de forma directa como indirecta.

También, se puede advertir que, desde la perspectiva tanto de alumnos de 6º como de 8º semestre, el tipo de formación que predomina en el estudio de las materias citadas, es de corte teórico, manifestándolo así el 51% del total de la población.

A partir de la pregunta 17. ¿Consideras necesario incluir otras asignaturas para fortalecer el estudio del currículo?, se encontraron las siguientes respuestas:

Pregunta 17: ¿Consideras necesario incluir otras asignaturas para fortalecer el estudio del currículo?				
Semestre	Si	No	No contestó	Total
6º	20 (72%)	4 (14%)	4 (14%)	28 (37%)
8º	38 (80%)	4 (9%)	5 (11%)	47 (63%)
Total	58 (77%)	8 (11%)	9 (12%)	75 (100%)

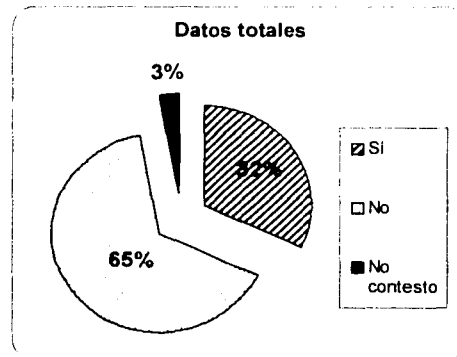
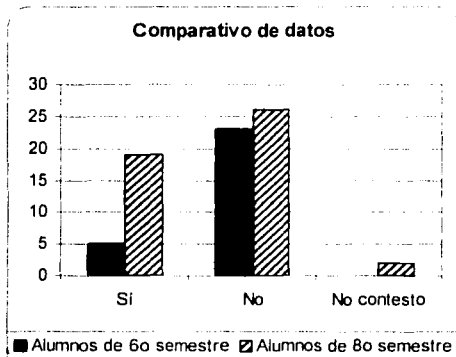


Con dichas respuestas, se puede apreciar que un porcentaje importante de estudiantes, 77% del total, coincide en que es necesario incrementar, dentro del plan de estudios vigente, materias que permitan profundizar el estudio del currículo. Un 12% indica que no es necesario y, un 12% no responde a esta pregunta.

Las preguntas 18 y 19, ¿Consideras tener una formación profesional que te permita incursionar en la investigación curricular? y ¿Por qué? respectivamente,

están relacionadas y, tienen como propósito que los estudiantes reconozcan si a partir de la formación que les ha propiciado el plan de estudios vigente, se sienten capacitados para emprender dicho tipo de investigación, asimismo, se les solicita que fundamente su respuesta. Encontrándose las siguientes respuestas:

<b>Pregunta 18: ¿Consideras tener una formación profesional que te permita incursionar en la investigación curricular?</b>				
Semestre	Sí	No	No contestaron	Total
6°	5 (18%)	23 (82%)	0 (0%)	28 (37%)
8°	19 (40%)	26 (56%)	2 (4%)	47 (63%)
<b>Total</b>	<b>24 (32%)</b>	<b>49 (65%)</b>	<b>2 (3%)</b>	<b>75 (100%)</b>



Como se puede apreciar, una porción significativa, 65% del total, manifiesta no estar capacitado para desempeñar este tipo de investigación, un 32% considera contar con este tipo de formación profesional y, un 3% no responde a esta pregunta. Aquí, se considera relevante destacar que de los alumnos de 8° semestre, un 56% manifiesta no estar capacitado para realizar dicho trabajo de investigación, contra un 40% que indica si estar capacitado, esto resulta significativo, considerando que los estudiantes de dicho semestre están por egresar de la licenciatura y que, una porción mayoritaria, hasta esta etapa de la misma reconoce dicha carencia dentro de su formación profesional.

Entre las argumentaciones que se presentan para fundamentar la respuesta anterior, encontramos lo siguiente:



Alumnos de sexto semestre:

- Un grupo de 5 estudiantes, que representa el 18% del total que cursa este semestre, contesto que **sí** se siente capacitado para incursionar en este tipo de investigación y, entre las afirmaciones presentadas, destacan las siguientes afirmaciones: "Me interesa el tema", "Me interesa la investigación y creo que tengo buenas bases para elaborar un proyecto" y, "Sí me siento capacitado, porque siendo la pedagogía la encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, es la diseñadora de los programas y planes de estudio".
- Y, entre las argumentaciones de 23 estudiantes que dijeron **no**, 82% del total que cursa este semestre, destacan las siguientes respuestas: "Me hacen falta elementos, tanto teóricos como prácticos, para incursionar en este tipo de investigación"; "Porque a pesar de la importancia que se le brinda, solo lo he visto en un par de lecturas"; "No he recibido este tipo de formación"; "Aún falta abordar con mayor precisión el tema"; "Hasta el momento, la poca información que he obtenido sobre currículo sólo ha sido teórica y, ha tocado muy escasamente lo que verdaderamente es un currículo"; "El tema se ha tratado muy poco"; "Porque sólo la llevamos un semestre en toda la carrera"; "No es de mi interés".

Alumnos de octavo semestre:

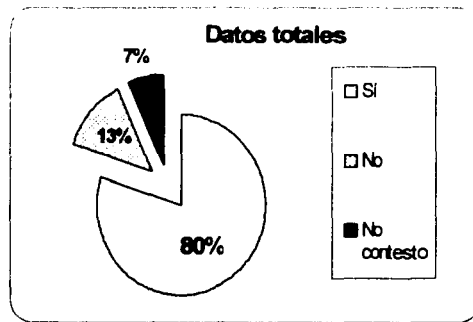
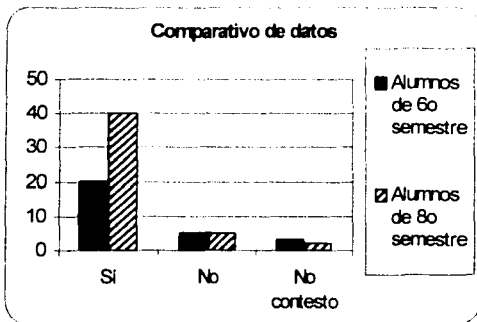
- Un grupo de 19 estudiantes que dijo que **sí**, 40% del total que cursa este semestre, presenta las siguientes argumentaciones: "Porque cuento con los elementos básicos para incursionar en este tipo de investigación, dejando claro la necesidad de aumentar los mismos para un mejor desempeño"; "Me parece que aún con las pocas materias que llevamos referente y específicamente al desarrollo curricular, es un buen inicio para realizar posteriores investigaciones"; "Creo que en cierta medida, pero requeriría de más información para completar mi formación en esta área".
- Entre las argumentaciones de 26 estudiantes que dijeron **no**, 56% del total que cursa este semestre, destacan las siguientes respuestas: "Creo que es importante que se dé mayor énfasis en fomentar la investigación y el estudio del currículo desde los primeros semestres, así como la práctico en ello"; "Por que ni siquiera puedo acordarme en estos momentos del concepto de currículo ni de los elementos que lo constituyen, que creo 'debería' ya tener"; "Siento me falta mucha preparación sobre dicha cuestión, ya que cuento únicamente con bases muy generales que es preciso que se amplien para poder abordar con la debida profundidad un campo tan importante"; "A estas alturas de la carrera considero que lo aprendido apenas me da una visión mínima acerca del currículo por lo que difícilmente creo que yo pudiera tener oportunidad de hacer investigación en este tema"; "Debido a que el tema es muy amplio y variado, los contenidos que se presentan en la teoría no se revisan con el tiempo adecuado y tampoco exhaustivamente"; "Porque nos falta actualización y práctica"; "Desde mi punto de vista, creo que es necesario ampliar más materias que traten sobre el estudio del currículo, porque me faltan más elementos para la investigación curricular"; "Fue muy

poco visto el tema curricular, con relación al número de semestres, para realmente conocer sobre ello".

Como se puede apreciar a partir de los datos y respuestas anteriores, el 65% del total de la población estudiada presenta una tendencia mayoritaria a considerarse no capacitada para desarrollar investigación curricular; situación que se ve reforzada con las argumentaciones presentadas, las cuales manifiestan la necesidad de **incrementar el número de materias** que permitan el estudio del currículo, así como, **el nivel de profundidad**, tanto teórico, práctico y de investigación, con que es abordado durante sus estudios de licenciatura.

Las preguntas 20 y 21, ¿Piensas que en nuestro plan de estudios es necesario crear una línea de formación para abordar el currículo de manera integral? y ¿Por qué? respectivamente, buscan que los estudiantes expresen y fundamenten su respuesta, sobre si consideran pertinente crear dicha línea de formación, encontrándose las siguientes respuestas:

<b>Pregunta 20: ¿Piensas que en nuestro plan de estudios es necesario crear una línea de formación para abordar el currículo de manera integral?</b>				
Semestre	Si	No	No contestó	Total
6°	20 (71%)	5 (18%)	3 (11%)	28 (37%)
8°	40 (85%)	5 (11%)	2 (4%)	47 (63%)
Total	60 (80%)	10 (13%)	5 (7%)	75 (100%)



Como se puede observar, el 80% de la población considera pertinente crear dicha línea de formación, un 13% considera que no es necesario y un 7% no responde a esta pregunta.

Y, dentro de las respuestas presentadas, encontramos las siguientes argumentaciones:

Alumnos de sexto semestre:

- Entre los 20 estudiantes, 71% de los estudiantes que cursan dicho semestre, que contestaron **sí**, destacan las siguientes respuestas: "Porque la información que tenemos sobre currículo suele ser confusa o de poca profundización durante la carrera"; "Porque te dan más herramientas al momento de ejercer"; "Porque es la base de nuestra carrera"; "Porque como pedagogo es importante el estudio del currículo de una forma integral, teórica y práctica"; "Porque creo que si desde los primeros semestres comienza a enseñarse o a formar en relación al currículo puede ser una buena opción de preespecialización".
- Entre los 5 estudiantes, 18% del total que cursa dicho semestre, que consideran que **no**, se encontraron las siguientes argumentaciones: "Porque el tema del currículo ya está especificado en la materia de Evaluación y Desarrollo curricular"; "El currículo es importante, pero no es parte de mi interés personal ahondar en él".

Alumnos de octavo semestre:

- Entre el conjunto de 40 estudiantes, 85% del total que cursa dicho semestre, que consideran que **sí**, destacan las siguientes argumentaciones: "Porque es uno de los objetos de estudio de la Pedagogía y, en el campo laboral, es un aspecto prácticamente del pedagogo"; "Porque creo necesario que de manera secuencial y articulada se pueda crear una línea para abordar el currículo con continuidad y no de forma aislada"; "Nos daría una visión más general de una tarea que nos corresponde abordar de manera importante en la educación"; "Considero que es un campo sumamente importante y muchas veces abandonado o ignorado por lo pedagogos. He tenido contacto con egresados y algunos refieren haber necesitado mayores conocimientos sobre esta área"; "Porque en realidad la manera en que se aborda es muy teórica y el tiempo es muy poco para un tema tan importante y tan amplio como lo es el currículo"; "Porque es una parte del objeto de estudio de la Pedagogía y, nos ayudaría a abordar con mayor profundidad la evaluación y el desarrollo curricular, que considero es de importancia por los cambios constantes que se están dando en educación"; "Por supuesto que sí, es necesario crear una línea de formación para abordar al currículo, porque creo que este determina la formación de todos los estudiantes y muchas veces no estamos conscientes de ello"; "Porque los contenidos que se refieren al currículo son demasiados y por la misma situación imposibles de tocar con mayor profundidad en un solo semestre".
- Entre los 5 estudiantes, 11% del total que cursa dicho semestre, que consideran que **no**, destacan las siguientes respuestas: "Creo que esta línea de formación puede ser de manera transversal a las distintas líneas de formación"; "Porque el plan más bien debe ser flexible para permitir cubrir y promover intereses diversos ya que no solo el currículo es prioritario de abordar"; "Considero que sería demasiado reduccionista al pensar a la

Pedagogía como un tema de estudio, que aunque es importante no es el único. Creo más bien en la formación integral del pedagogo”.

Las respuestas anteriores, podrían dar mayor solidez a las expresadas mediante las preguntas 17, 18 y 19, ya que muestran que un 80% del total de la población estudiada advierte la necesidad de crear una línea de formación dirigida a abordar el currículo de manera teórica y práctica, lo cual llevaría a incrementar, dentro del plan de estudios de esta licenciatura, el número de materias dirigidas a abordar al currículo como objeto de estudio. Pero, también, es importante destacar que dentro de las argumentaciones contrarias a la creación de dicha línea de formación, se destaca la necesidad de seguir promoviendo la formación profesional de los estudiantes de acuerdo a sus diferentes intereses. Tal situación, resalta una de las cualidades del plan de estudios vigente, ya que además de proporcionar una formación pedagógica general, ofrece la posibilidad de cursar una línea de formación específica a través de las preespecialidades.

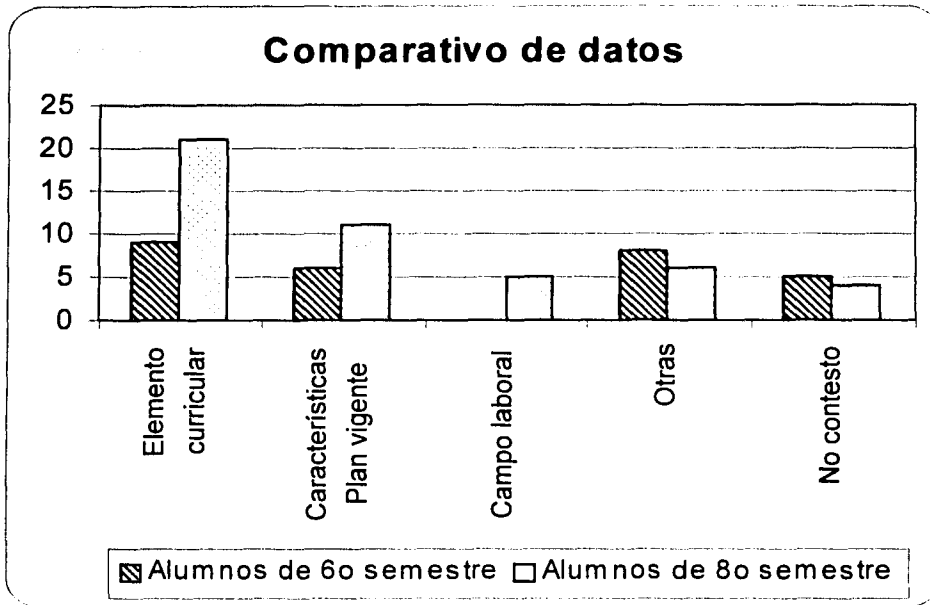
### 3.1.2. Análisis de Línea de Formación en relación al currículo.

La tercera parte del cuestionario, denominada "Línea de formación", está integrada por 18 preguntas, tanto abiertas como cerradas, y tiene como propósito valorar si la estructura curricular del plan de estudios vigente, cubre las expectativas de ejercicio profesional de los estudiantes.

Las preguntas 22 y 24 están relacionadas. Con la primera, que se presenta de manera abierta, se busca identificar la conceptualización teórica que han desarrollado los estudiantes sobre el perfil profesional, hasta el semestre que estén cursado. Al respecto, es importante aclarar que se dio como referencia el perfil profesional que presenta el plan de estudios vigente de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP Acahualtán, considerando que es el documento curricular con que mayor relación han tenido, especialmente aquellos que cursan 6° semestre. Y, con la segunda pregunta, que se presenta de forma cerrada, se pretende identificar si dicho perfil profesional cubre sus expectativas de formación y ejercicio profesional.

Las respuestas obtenidas a través de la pregunta 22, se agruparon bajo la siguiente clasificación: a) Los estudiantes que reconocen al perfil profesional como el elemento curricular que plantea una concepción global de una carrera y caracteriza al tipo de profesionista que se desea formar, planteando los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que como estudiante se "deben" reunir para el desempeño de las funciones académicas y/o profesionales correspondientes; b) Aquellos que no indican la función educativa que tiene el perfil profesional, pero que plantean características especificadas dentro de dicho apartado en el plan de estudios citado; c) Quiénes vinculan al perfil profesional con el campo laboral; d) Los que lo relaciona con otros aspectos; y, e) El grupo que no contestó a esta pregunta.

<b>Pregunta 22: ¿Qué función tiene el perfil profesional dentro del plan de estudios de Pedagogía?</b>						
<b>Semestre</b>	<b>Elemento curricular</b>	<b>Características del Plan vigente</b>	<b>Relacionan con el campo laboral</b>	<b>Relacionan con otros aspectos</b>	<b>No contestó</b>	<b>Total</b>
6°	9 (32%)	6 (21%)	0 (0%)	8 (29%)	5 (18%)	28 (37%)
8°	21 (44%)	11 (23%)	5 (11%)	6 (13%)	4 (9%)	47 (63%)
<b>Total</b>	<b>30 (39%)</b>	<b>17 (23%)</b>	<b>5 (7%)</b>	<b>14 (19%)</b>	<b>9 (12%)</b>	<b>75 (100%)</b>



Respecto a los estudiantes que identifican al perfil profesional bajo una perspectiva teórica, encontramos a un 32% de 6° semestre y un 44% de 8°. Dicho grupo representa el 39% del total de la población estudiada y, entre las respuestas obtenidas están las siguientes: "Permite conocer los conocimientos y las habilidades con las que debe contar el egresado de una carrera para incorporarse al campo laboral"; "Definir hacia dónde se deberá llegar con la formación que se dará al que en un futuro será un pedagogo, al concretar que saberes, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores deberá desarrollar para que pueda desempeñar adecuadamente su labor profesional"; "Dar a conocer cuál es la formación de sus estudiantes y/o egresados, destacando cuáles habilidades, destrezas y conocimientos se desarrollarán durante la formación profesional y que le permitirán desempeñarse en determinada disciplina y/o área".

En relación a los estudiantes que hacen referencia a las características que plantea el perfil profesional del plan de estudios citado, encontramos a un 21% de 6° semestre y un 23% de 8°. Este grupo representa el 23% del total de la población y, entre sus argumentaciones encontramos: "Formar investigadores en materia educativa, así como profesionistas en planeación y administración educativa"; "Crear profesionales encargados de dar soluciones a problemáticas educativas así como diseñar planes y programas de estudio"; "Tiene la capacidad de investigar todos los aspectos de la educación, así como poder solucionar los conflictos que se presenten de este tipo".

El grupo de estudiantes que vincula al perfil profesional con el campo laboral, está conformado en un 5% por alumnos de 8° semestre. Los cuales representan el 7% del total de la población y presentan las siguientes argumentaciones: "Establecer los roles del pedagogo en el campo educativo y de trabajo"; "Encaminarnos hacia lo que tendremos que hacer en el campo laboral"; "Llevarnos a conocer las posibilidades de desarrollo laboral".

El grupo de estudiantes que relacionan al perfil profesional con otros aspectos, está formado en un 29% por alumnos de 6° semestre y, por un 13% de 8°. Este grupo representa el 19% del total de la población y, entre sus argumentaciones encontramos: "Dar una breve introducción teórica de acuerdo al perfil"; "Define el objeto de estudio"; "Que tú como pedagogo te apropias del conocimiento"; "Llevamos muchas materias referente a psicología"; "Ofrecer al alumno un carácter y compromisos a que responderá el egresado de una institución como creadora de recursos humanos, en tanto productividad y servicios a ofrecer".

Y, el grupo de estudiantes que no respondió a esta pregunta está conformado en un 29% por alumnos de 6° semestre y un 9% de 8°. Dicho grupo representa el 12% del total de la población.

Como se puede apreciar a través de los datos anteriores, el porcentaje más alto, 39% respecto al total, corresponde a los estudiantes que identifican al perfil profesional desde una concepción teórica, lo cual podría ser considerado como positivo dado que refleja que existe una tendencia mayoritaria para manejarlo bajo tal perspectiva y que corresponde al grado de estudios que están cursando; pero, también, es importante tener presente que dicho dato muestra que menos de la mitad de la población tiene un manejo teórico pedagógico de dicho elemento curricular. Otro de los porcentajes que se obtuvieron, 23% del total, está relacionado con las características de formación que plantea el plan de estudios vigente, situación que podría denotar que los estudiantes tienen contacto con el apartado "Perfil Profesional del Licenciado en Pedagogía"<sup>272</sup>, pero, también, muestra que no tienen un manejo teórico de dicho concepto. Y, por último, al ser sumados los porcentajes restantes, se puede advertir que el 28% del total, tiene una percepción limitada o equivocada respecto a la función educativa que desempeña el perfil profesional dentro de un currículo.

---

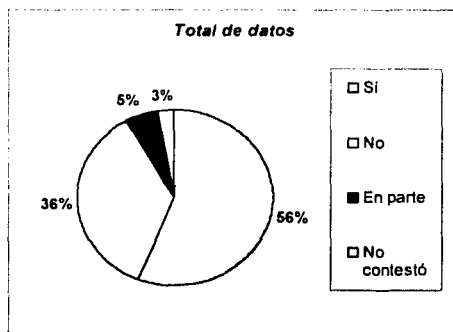
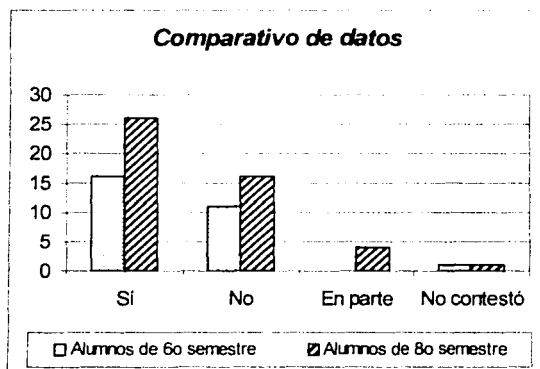
<sup>272</sup> Este apartado del documento plantea: "... el pedagogo requiere de una formación científica para su desarrollo en el quehacer educativo. La elección de esta carrera implica el compromiso de transformar la realidad que enfrenta, juzgar el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, sus fundamentos filosóficos y políticos, así como los grandes problemas que afronta. Es un profesional que debe valorar las bases biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo de la conducta humana a fin de generar las condiciones de factibilidad de fines y objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es capaz de planear, administrar, conducir y evaluar los objetivos de los sistemas educativos, institucionales o extrainstitucionales, así como modelos de docencia y analizar y diseñar en todas sus fases investigaciones sobre problemas psicopedagógicos, sociopedagógicos y de planeación educativa". Documento Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía. Programa de Estudios Profesionales, Coordinación del Programa de Pedagogía, UNAM, ENEP Acatlán, 1986, p. 24.

## TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Respecto a la pregunta 24, se encontró que un 56% del total de la población manifiesta que el perfil profesional del plan de estudios vigente cubre sus expectativas de ejercicio profesional. Esta situación nos hace suponer que los estudiantes tienen presente las características académico/profesionales que deben reunir a lo largo de sus estudios de licenciatura y de ahí derivan las actividades profesionales en que pueden incursionar con la formación profesional que plantea dicho perfil profesional. Un 36% del total de la población plantea que el perfil profesional de esta licenciatura no cubre sus expectativas de ejercicio profesional. Un porcentaje minoritario, 5% del total, está integrado por los estudiantes que mencionan que sólo en parte son cubiertas sus perspectivas. Y, un 3% no contesta a esta pregunta.

### Pregunta 24: ¿El perfil profesional cubre tus expectativas de ejercicio profesional?

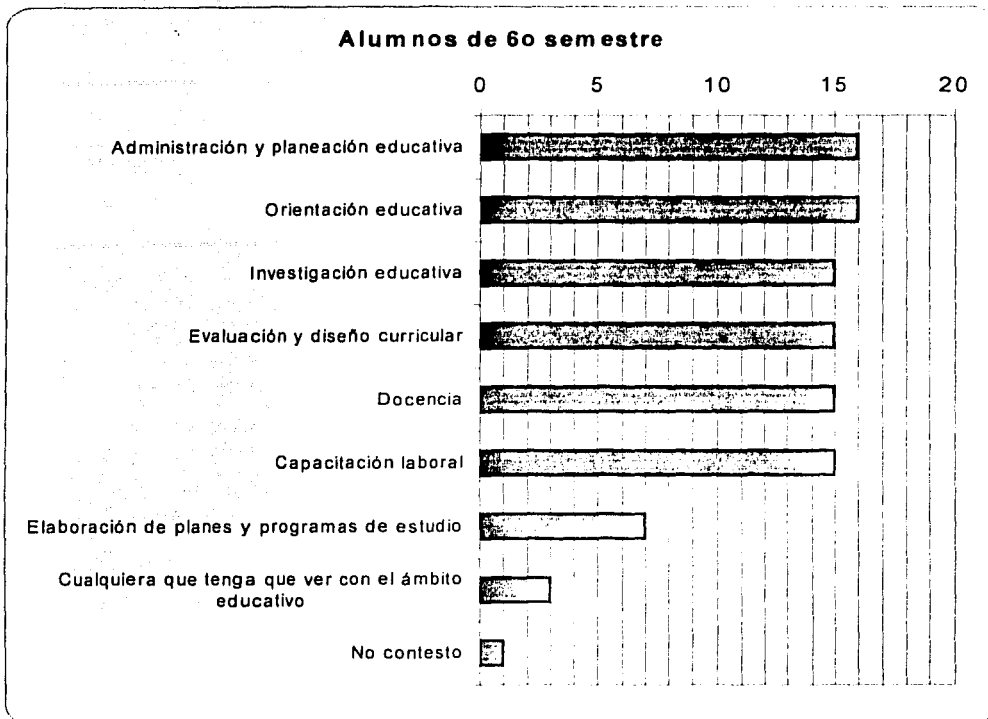
Semestre	Sí	No	En parte	No contestó	Total
6°	16 (57%)	11 (39%)	0 (0%)	1 (4%)	28 (37%)
8°	26 (55%)	16 (34%)	4 (9%)	1 (2%)	47 (63%)
<b>Total</b>	<b>42 (56%)</b>	<b>27 (36%)</b>	<b>4 (5%)</b>	<b>2 (3%)</b>	<b>75 (100%)</b>



A partir de lo anterior, se consideró pertinente explorar la percepción que tienen los estudiantes sobre las actividades profesionales en que pueden participar como pedagogos, de tal forma, se presenta la pregunta 23. ¿Qué actividades profesionales consideras que realiza un pedagogo?, obteniéndose los siguientes datos:



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Mediante la gráfica anterior, podemos observar que, desde la perspectiva de los alumnos de 6° semestre, entre las actividades profesionales que destacan se encuentran Planeación y Administración, Orientación e Investigación Educativas, Evaluación y Diseño curricular, Docencia y Capacitación Laboral, mismas que, a excepción de la docencia, corresponden directamente a las materias que se cursan a través del plan de estudios vigente de esta licenciatura.

La docencia aparece como campo de quehacer pedagógico y, de acuerdo a los datos representados, es una de las actividades que representa mayor frecuencia. Al respecto, se considera pertinente tomar en cuenta que, si bien en todas las profesiones se ejerce la docencia y, en ellas prácticamente es vista como una actividad complementaria, sólo en el caso del magisterio se constituye como una actividad profesional central. En el caso particular de la Pedagogía, la Didáctica establece un ámbito específico de formulación teórica sobre la práctica educativa escolar, constituyéndose así misma como una disciplina vinculada directamente al quehacer docente, más no es equiparable a la docencia misma. En este sentido surge como problema determinar cuál es el "status" que tiene la docencia en el quehacer profesional del especialista en educación, y cuál es su relación con la formación didáctica que específicamente se otorga a este profesionista. Por tanto, si bien la docencia es una actividad profesional realizada

por el pedagogo, cabe considerar que al centrarse únicamente en ella se limita su potencialidad dentro del campo laboral.

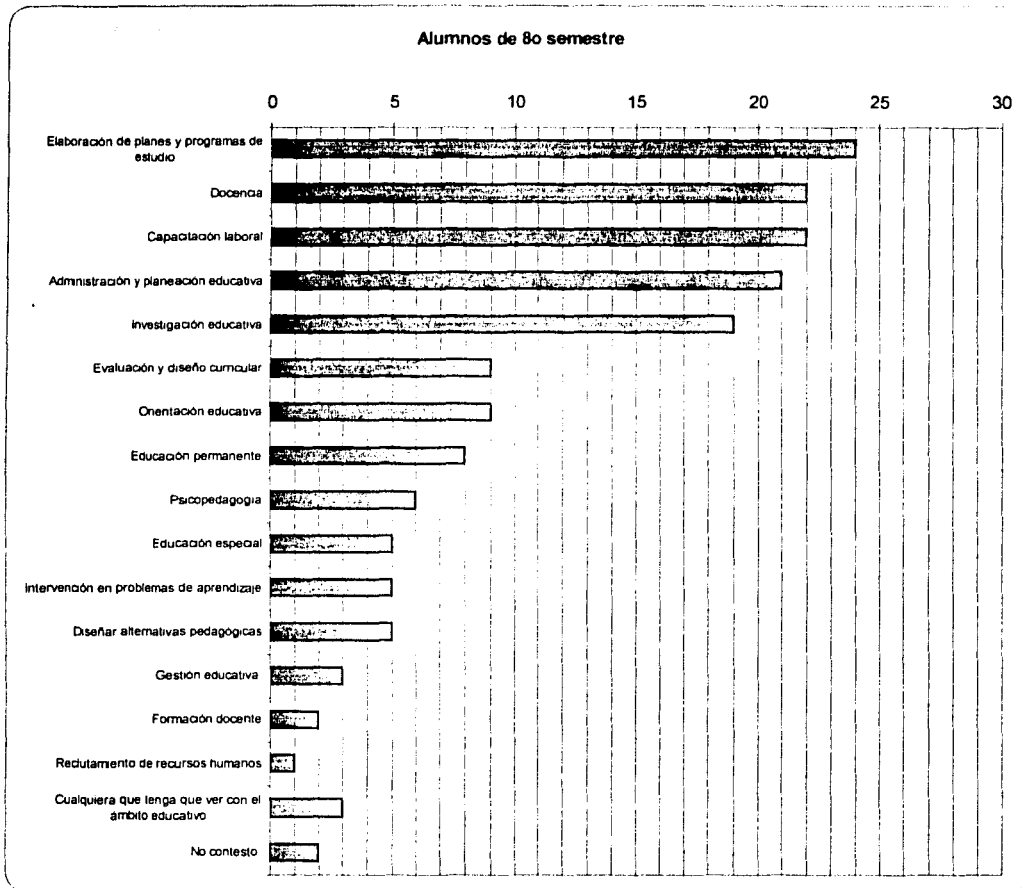
Respecto al reconocimiento de capacitación laboral como actividad profesional propia del pedagogo, se considera prudente destacar que, si bien, dentro del plan de estudios vigente, en sus apartados de "Campo de Trabajo del Pedagogo", así como, en el "Contenidos Mínimos de las Materias" dentro de la preespecialidad de "Educación Permanente", se contempla que este tipo de profesionista participe en la estructuración de centros de capacitación y formación de personal, así como en la evaluación de los planes y programas de capacitación, a la vez que elaborare alternativas a los mismos con base a las necesidades reales de los trabajadores, no se plantea que realice actividades directas de capacitación laboral, lo cual puede ser interpretado como devaluación de la profesión del pedagogo.

Desde la perspectiva de los estudiantes de 8º semestre, como se puede observar en el gráfico siguiente, destacan como actividades profesionales: Elaboración de Planes y Programas de Estudio, Docencia, Capacitación Laboral, Planeación y Administración, así como investigación Educativas.

Respecto a la Docencia y Capacitación Laboral se reiteran las consideraciones hechas anteriormente. En relación a la Elaboración de Planes y Programas de Estudio, es necesario resaltar que este tipo de actividad tiene su origen en el estudio del currículo, y como se planteó en la pregunta 21, los estudiantes perciben la necesidad de reforzar su formación profesional al respecto.

Asimismo, se considera pertinente recordar que las respuestas anteriores, surgen de una perspectiva estudiantil, por tanto, en ningún momento pueden reemplazar la necesidad de estudiar la manera cómo el pedagogo egresado, se desempeña profesionalmente en las diversas instancias de la sociedad, lo cual nos llevaría a realizar un seguimiento de egresados; pero, si muestran en cierto grado, la identidad profesional que han desarrollado los estudiantes a lo largo de sus estudios de licenciatura.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



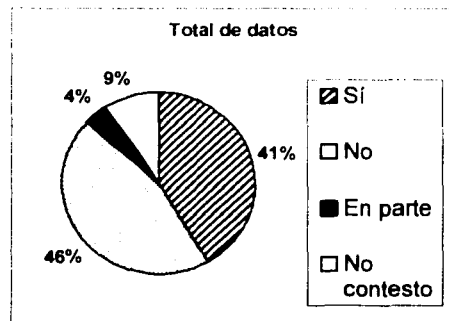
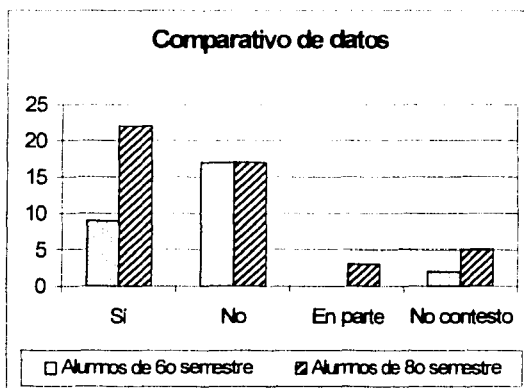
También, para el análisis de esta pregunta, se considera importante destacar la precisión con que los estudiantes contestaron a esta pregunta. Encontrándonos que la mayoría, un 88% del total de la población, indicó con claridad, una o más opciones respecto a las actividades que considera desempeña un pedagogo; pero, hubo algunas respuestas que son consideradas como ambiguas, ya que indican que la actividad profesional del pedagogo es "cualquiera que tenga que ver con el ámbito educativo", las cuales representan un 8% del total de la población; y, por último, encontramos que un 4% de la población no contesta a esta pregunta.

## TESIS CON FALLA DE ORIGEN

<b>Precisión con que se respondió la pregunta 23</b>				
Semestre	Respuestas claras	Respuestas ambiguas	No contestó	Total
6°	24 (85%)	3 (11%)	1 (4%)	28 (37%)
8°	42 (90%)	3 (6%)	2 (4%)	47 (63%)
Total	66 (88%)	6 (8%)	3 (4%)	75 (100%)

Con la pregunta 25, se busca identificar si los estudiantes perciben que el plan de estudios vigente los ha preparado para realizar las actividades profesionales que consideran realiza un pedagogo, encontrándonos con los siguientes datos:

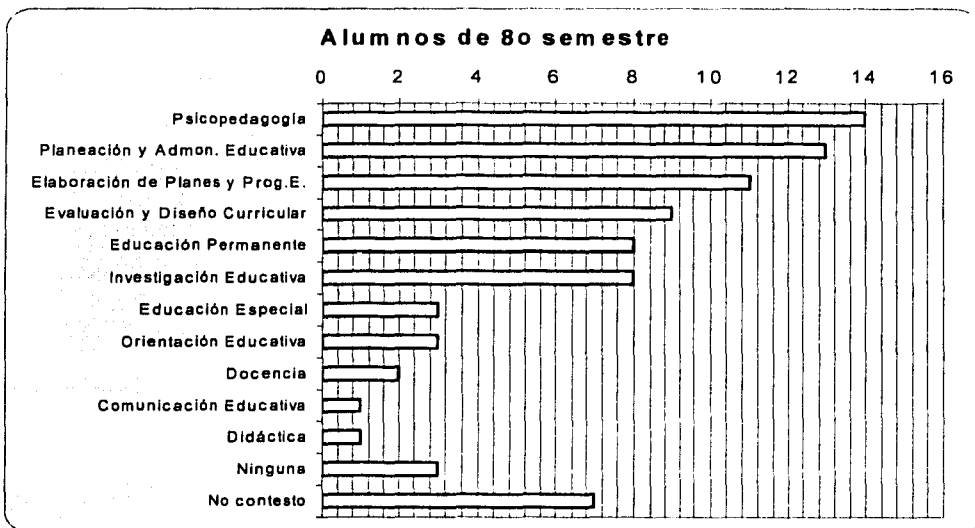
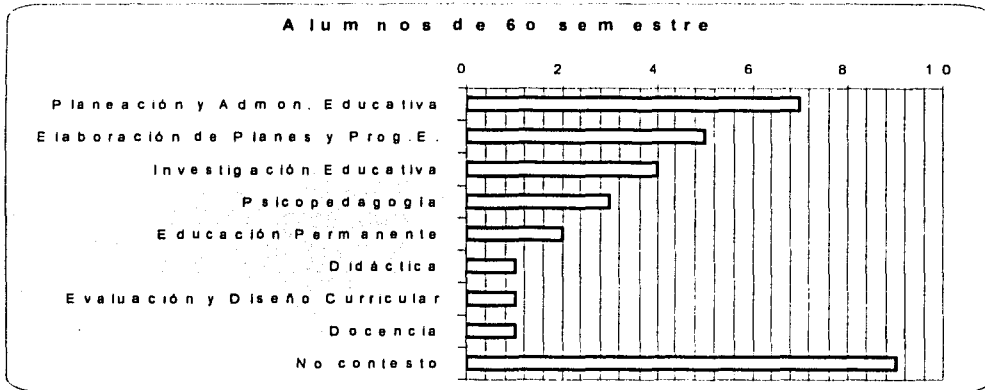
<b>Pregunta 25: ¿Consideras que el plan de estudios vigente te ha preparado para realizarlas?</b>					
Semestre	Sí	No	En parte	No contestó	Total
6°	9 (32%)	17 (61%)	0 (0%)	2 (7%)	28 (37%)
8°	22 (47%)	17 (36%)	3 (6%)	5 (11%)	47 (63%)
Total	31 (41%)	34 (46%)	3 (4%)	7 (9%)	75 (100%)



**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Respecto a estas respuestas, resulta significativo que a pesar de que anteriormente, un 56% del total de la población planteó que el perfil profesional de esta licenciatura cubre sus expectativas de ejercicio profesional, ahora, un porcentaje mayoritario, 46% del total, afirma que el plan de estudios vigente no lo ha preparado para realizar las actividades mencionadas por los mismos estudiantes. Un 41% del total contesta afirmativamente, un 3% plantea que en parte, y un 9% no responde a esta pregunta.

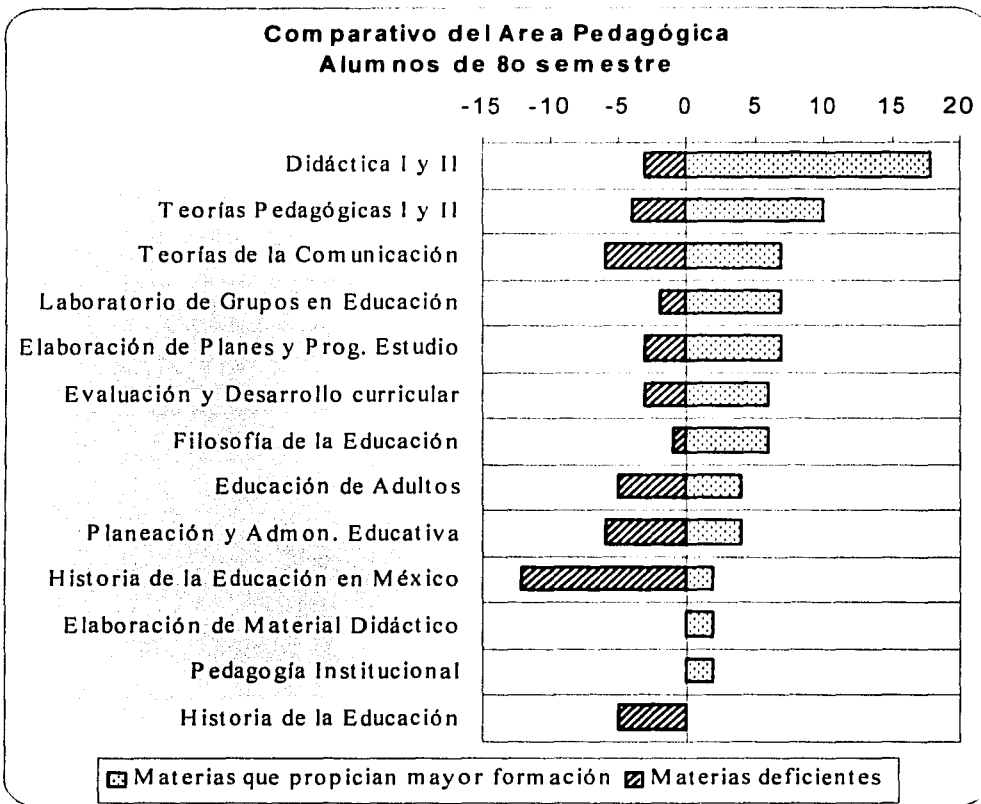
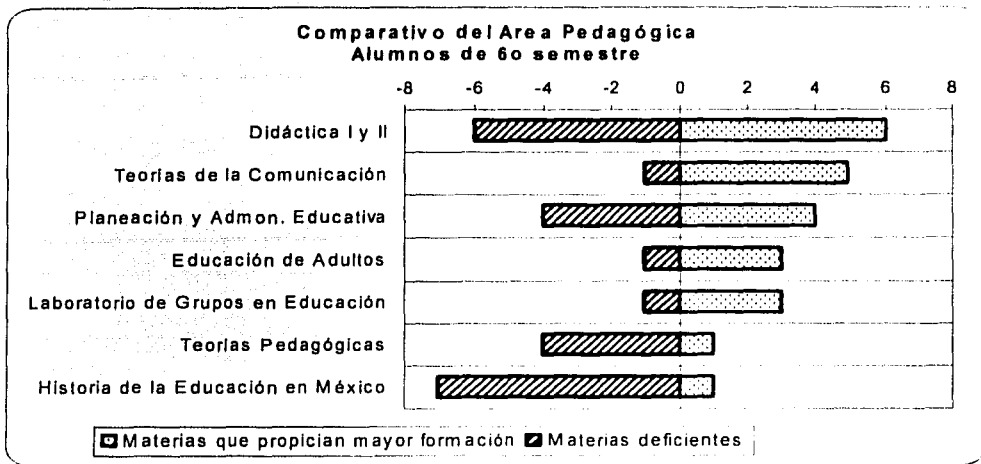
Con la pregunta 26, se busca identificar en qué actividades profesionales consideran los estudiantes no estar capacitados para desempeñarse como pedagogos. Obteniéndose las siguientes respuestas:



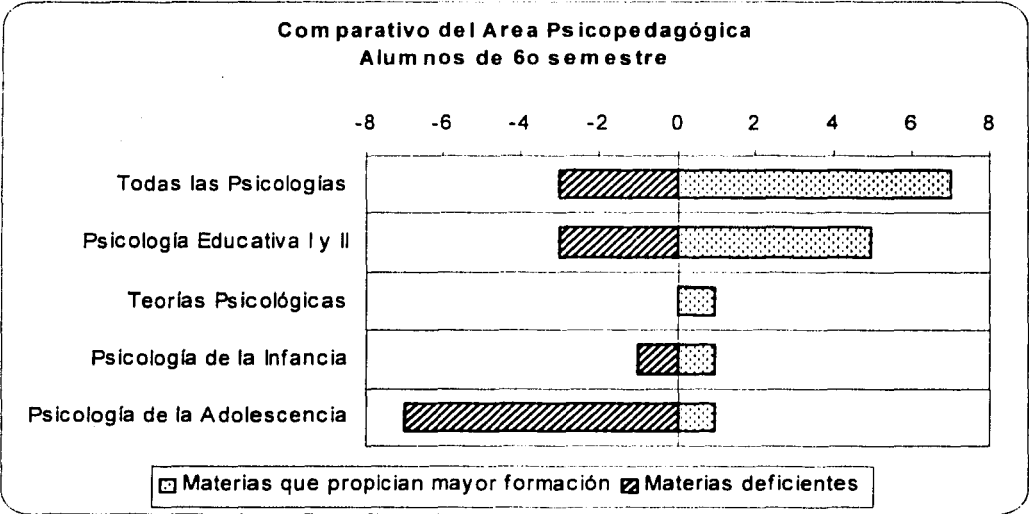
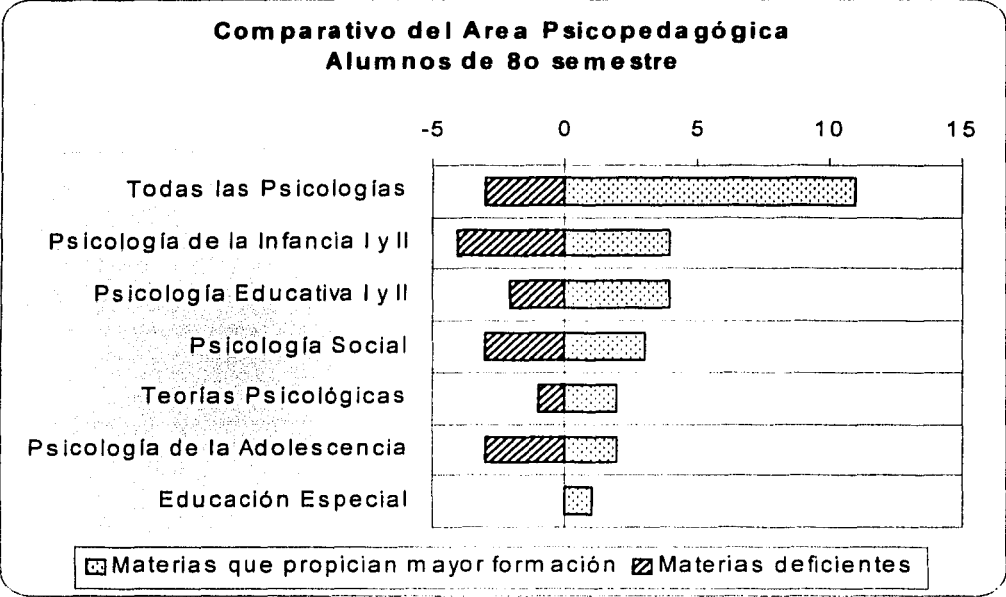
Como se puede apreciar, entre las actividades profesionales que consideran los estudiantes no estar capacitados para desempeñarse profesionalmente, predominan aquellas que anteriormente fueron consideradas propias del pedagogo, como son: Psicopedagogía, Administración y Planeación Educativa, Educación Permanente, Elaboración de Planes y Programas de Estudio, Evaluación y Diseño Curricular e Investigación Educativa. Las tres primeras corresponden a las tres diferentes preespecializaciones que ofrece el plan de estudios vigente, situación que nos hace inferir que los estudiantes perciben carencias en su formación profesional respecto a aquellas que no cursan; aunque, es importante tomar en cuenta que el plan de estudios vigente ofrece toda una formación general que permite contar con elementos relacionadas con ellas. Respecto a las dos siguientes actividades, Elaboración de Planes y Programas de Estudio, así como Evaluación y Diseño Curricular, se deduce que se debe a que sólo se cuenta con dos materias que abordan estos temas de forma directa, lo cual genera en los estudiantes la percepción de no estar preparados o capacitados para desempeñar este tipo de actividades. Y, por último, en relación con la investigación educativa, resulta significativo considerando que este rubro cubre uno de los ejes vertebrales de la formación profesional que ofrece dicho plan de estudios, mismo que desde una perspectiva estudiantil manifiesta carencias.

En relación con lo anterior, también se buscó identificar las materias e indirectamente las áreas que desde la percepción de los estudiantes, posibilitan una mayor o menor formación en el plan de estudios vigente, situación que justifica que se presenten, de manera abierta, las preguntas: 27. Cuáles materias te han propiciado una mayor formación, y 29. Cuáles materias consideras que hayan sido deficientes. Para facilitar el manejo de la información obtenida mediante dichas preguntas, primeramente se realizó una clasificación por semestre, es decir, diferenciando las respuestas proporcionadas por los alumnos de 6º semestre de las de 8º; posteriormente, las materias indicadas se agruparon de acuerdo a las diferentes áreas de formación que integran el plan de estudios vigente (Básica Pedagógica, Psicopedagógica, Sociopedagógica, Investigación Pedagógica y, de Formación Profesional y Preespecialización); y, por último, la presentación gráfica de los datos se realiza de manera conjunta, para facilitar su comparación. Así, las respuestas correspondientes a la pregunta 28 están comprendidas en el rango de los números positivos y, las respectivas a la pregunta 30, en el rango de los negativos.

## TESIS CON FALLA DE ORIGEN

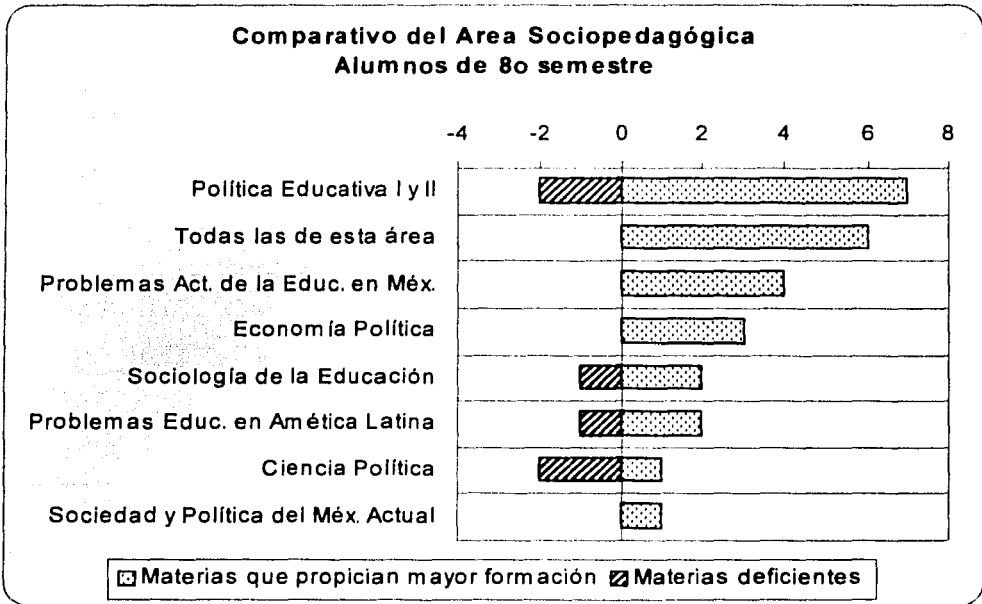
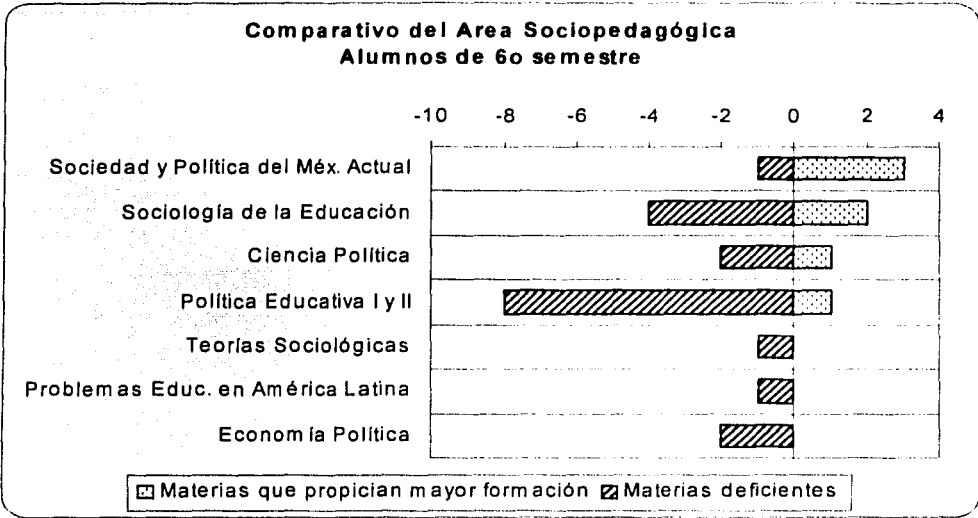


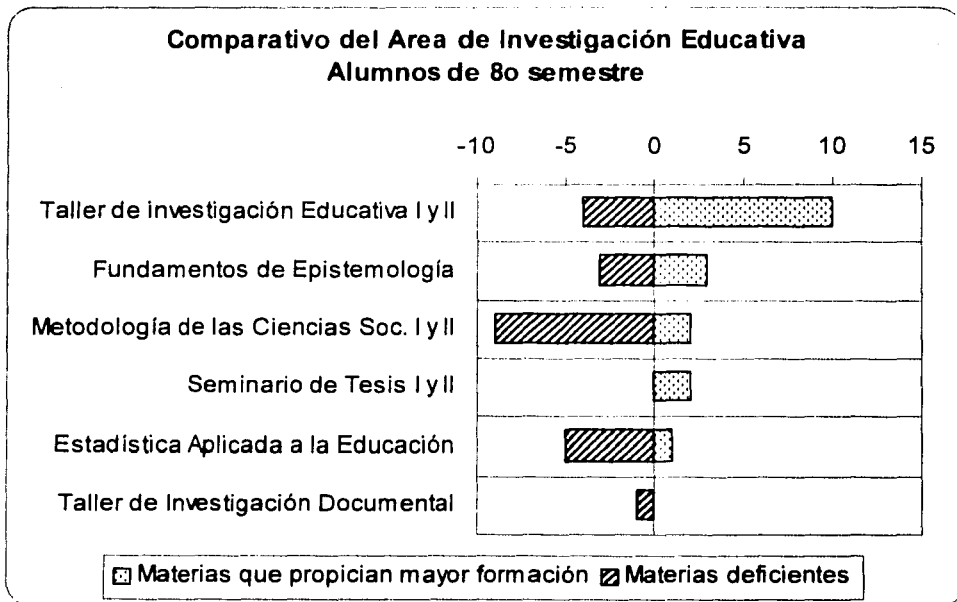
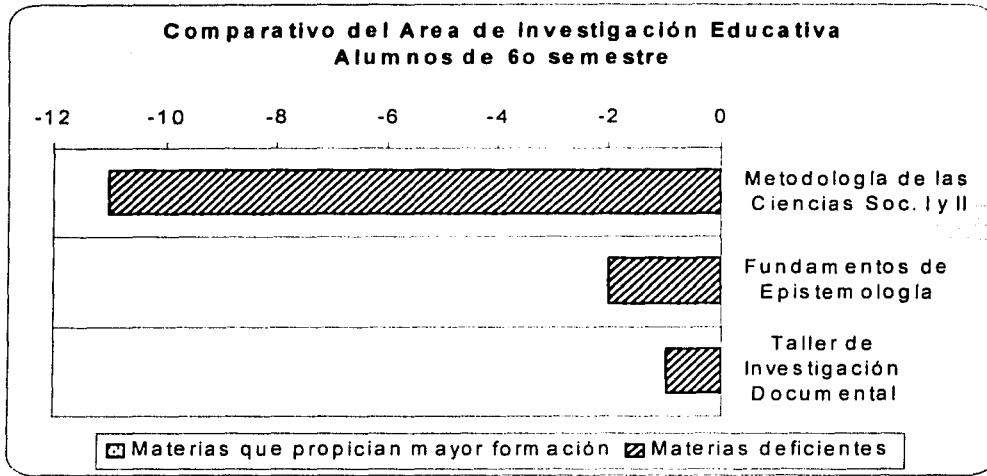
**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**





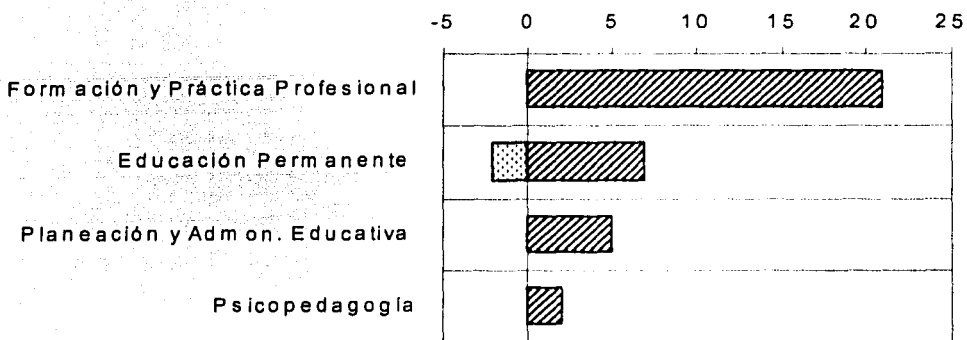
INSTITUTO  
NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS  
SERIE DE ORIGEN





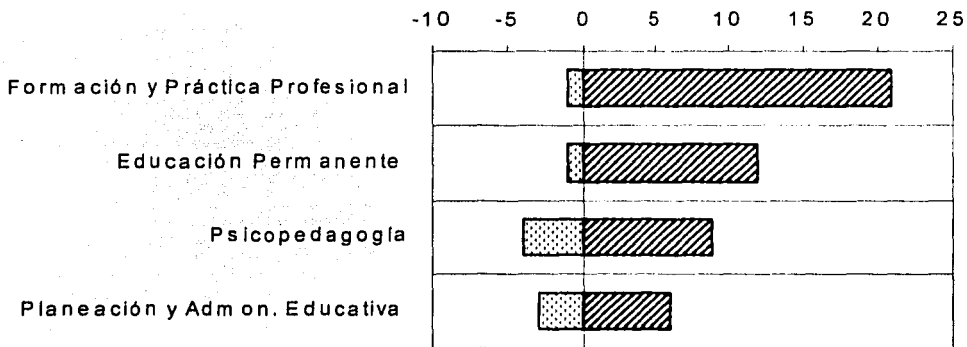
TESIS CON FALLA DE ORIGEN

**Comparativo del Area de Formación Profesional y Preespecialización**  
**Alumnos de 6o semestre**



▨ Materias que propician mayor formación   ▩ Materias deficientes

**Comparativo del Area de Formación Profesional y Preespecialización**  
**Alumnos de 8o semestre**



▨ Materias que propician mayor formación   ▩ Materias deficientes

Si nos referimos inicialmente a las materias que dan mayor formación, en opinión de los estudiantes, encontramos que para aquellos que cursan 6º semestre son: Didáctica I y II, Teorías Pedagógicas, Teorías de la Comunicación, todas las materias relacionadas al Área Psicopedagógica, Sociedad y Política del México Actual y, Formación y Práctica Profesional. Y, para los alumnos de 8º semestre son: Didáctica I y II, Teorías Pedagógicas I y II, todas las materias relacionadas al Área Psicopedagógica y al Área Sociopedagógica, Taller de Investigación Educativa I y II, y, Formación y Práctica Profesional.

De igual forma sobresalen como materias que han sido deficientes para los alumnos de 6º semestre: Didáctica I y II, Historia de la Educación en México, Psicología de la Adolescencia, Política Educativa I y II, y, Metodología de las Ciencias Sociales I y II. Y, para los alumnos de 8º semestre son: Historia de la Educación en México, Psicología de la Infancia I y II, así como Metodología de las Ciencias Sociales I y II.

Si hacemos una comparación de ambas respuestas, esto es de las materias que dan mayor formación, con las más deficientes, llama la atención el movimiento que tienen en 6º semestre las siguientes: Didáctica I y II, Planeación y Administración Educativa, Sociología de la Educación y Ciencia Política. Y, en 8º semestre: Teorías de la Comunicación, Educación de Adultos, Planeación y Administración Educativa, Psicología de la Infancia I y II, Psicología de la Adolescencia, Psicología Social y Fundamentos de Epistemología. Ya que dichas materias son consideradas como deficientes y han propiciado una mayor formación a su vez.

A partir de las frecuencias con las que las materias fueron mencionadas en las preguntas 27 y 29, elaboramos una información por áreas que constituyen el plan de estudios vigente, encontrándonos con que, desde la perspectiva de los estudiantes de 6º semestre, el Área de Formación Profesional y Preespecialización es la que propicia mayor formación, y descendiendo en orden de importancia, es seguida por la Básica Pedagógica, la Psicopedagógica, la Sociopedagógica, y, por último la de Investigación Educativa. Para los estudiantes de 8º semestre el área que propicia mayor formación es la Pedagógica, seguida por la de Formación Profesional y Preespecialización, la Psicopedagógica, la Sociopedagógica y, por último coincidiendo con los alumnos de 6º semestre, se encuentra la de Investigación Educativa.

Buscando identificar a qué factores se atribuye que las materias propicien mayor formación o sean consideradas como deficientes, se plantean las preguntas 28. ¿A qué factores atribuyes que esas materias te hayan dado mayor formación? y 30. ¿A qué factores atribuyes que sean deficientes?. Tales preguntas se presentan de manera cerrada, con la alternativa de que se pueda seleccionar más de una opción, situación que justifica que el número de respuestas sea mayor que el número de estudiantes encuestados.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Los indicadores que se utilizaron para el análisis de ambas preguntas, obedecen a las siguientes consideraciones: a y b) Una toma de postura respecto al papel que desempeñan tanto el maestro como el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje; c) A la modalidad didáctica bajo la cual es abordado el objeto de estudio correspondiente a cada materia, siendo en este caso el curso, taller, laboratorio, seminario y prácticas profesionales. d) Al nivel de tratamiento con que es abordado el contenido correspondiente a las diferentes materias, que puede ser descriptivo, problematización y análisis, interdisciplinario que implica trabajo de síntesis obedeciendo al nivel de complejidad con que es abordado el objeto de estudio, de investigación y aplicación; e) A la duración en semestres que se brinda para cursar las materias, que en ocasiones podría ser considerado como insuficiente a partir del objeto de estudio a tratar y, que podría ser considerado como un obstáculo para el desarrollo de la formación; f) La ubicación de las materias dentro del plan de estudios, que puede o no favorecer el tratamiento secuencial entre contenidos; y, en el inciso g) se presenta la opción de indicar otros factores diferentes a los planteados anteriormente.

Para facilitar el manejo de los datos obtenidos mediante ambas preguntas, primeramente se concentran de forma separada en las siguientes dos tablas y, posteriormente, en la gráfica se presentan de manera conjunta para facilitar su comparación.

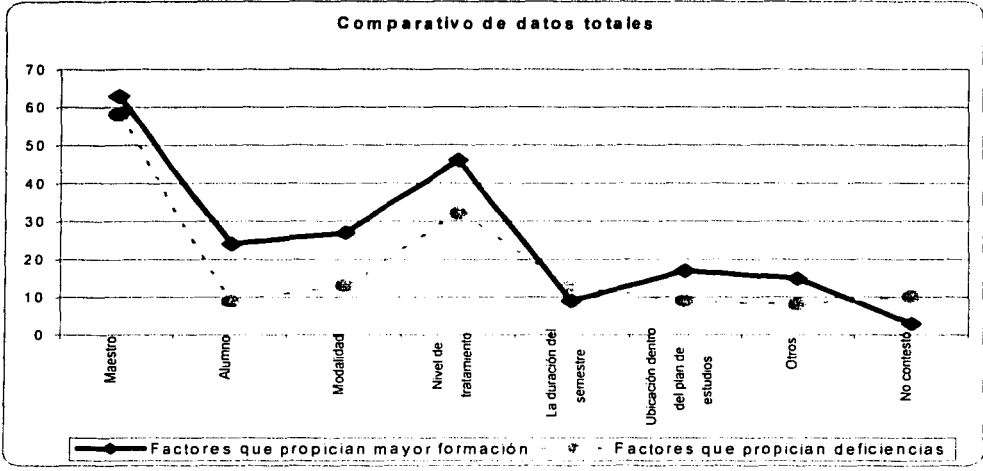
**Pregunta 28: ¿A qué factores atribuyes que esas materias te hayan dado mayor formación?**

Semestre	Maestro	Alumno	Modalidad	Nivel de tratamiento	Duración en semestres	Ubicación en el plan de estudios	Otros	No contestó	Total
6°	25 (32%)	11 (14%)	8 (10%)	18 (23%)	5 (6%)	5 (6%)	6 (8%)	1 (1%)	79 (39%)
8°	38 (31%)	13 (10%)	19 (15%)	28 (22%)	4 (3%)	12 (10%)	9 (7%)	2 (2%)	125 (61%)
Total	63 (32%)	24 (12%)	27 (13%)	46 (23%)	9 (4%)	17 (8%)	15 (7%)	3 (1%)	204 (100%)

**Pregunta 30: ¿A qué factores atribuyes que sean deficientes?**

Semestre	Maestro	Alumno	Modalidad	Nivel de tratamiento	Duración en semestres	Ubicación en el plan de estudios	Otros	No contestó	Total
6°	22 (36%)	2 (3%)	4 (6%)	17 (28%)	7 (11%)	3 (5%)	3 (5%)	3 (5%)	62 (41%)
8°	36 (39%)	7 (8%)	9 (10%)	15 (16%)	6 (7%)	6 (7%)	5 (6%)	5 (6%)	90 (59%)
Total	58 (37%)	9 (6%)	13 (9%)	32 (21%)	13 (9%)	9 (6%)	8 (5%)	8 (5%)	152 (100%)

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Si observamos estos datos, llama la atención cómo se considera al maestro un factor definitorio de las materias que han dado mayor formación y de las que se consideran deficientes, 32% de los casos atribuyen al maestro que la materia dé mayor formación y el 37% por ciento a que sea deficiente. Esta situación cobra importancia si analizamos que el alumno no percibe o no asume la responsabilidad del papel que juega como sujeto de el proceso de aprendizaje, lo que se refleja en que sólo un 12% expresa que las materias que han dado mayor formación, frente a un 6% que considera han sido deficientes por el propio alumno. Lo anterior, pone de manifiesto que un porcentaje importante de los alumnos toma una actitud pasiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a una postura de Escuela Tradicional. Situación que se torna problemática considerando que supuestamente todos estos estudiantes han cursado las materias de Didáctica I y II, donde se analizan los diferentes modelos didácticos y de donde se espera que los estudiantes desarrollen una actividad más participativa dentro del proceso de construcción de su propio conocimiento, aspecto que se puede reforzar con las siguientes expresiones de los estudiantes: "Creo que la situación varía en cada materia, pero en todas, el nivel de conciencia personal es fundamental, además del compromiso asumido por los actores de la formación", "Qué una materia me brinde mayor formación se puede atribuir al interés personal y del grupo", "La relevancia que tiene a nivel personal".

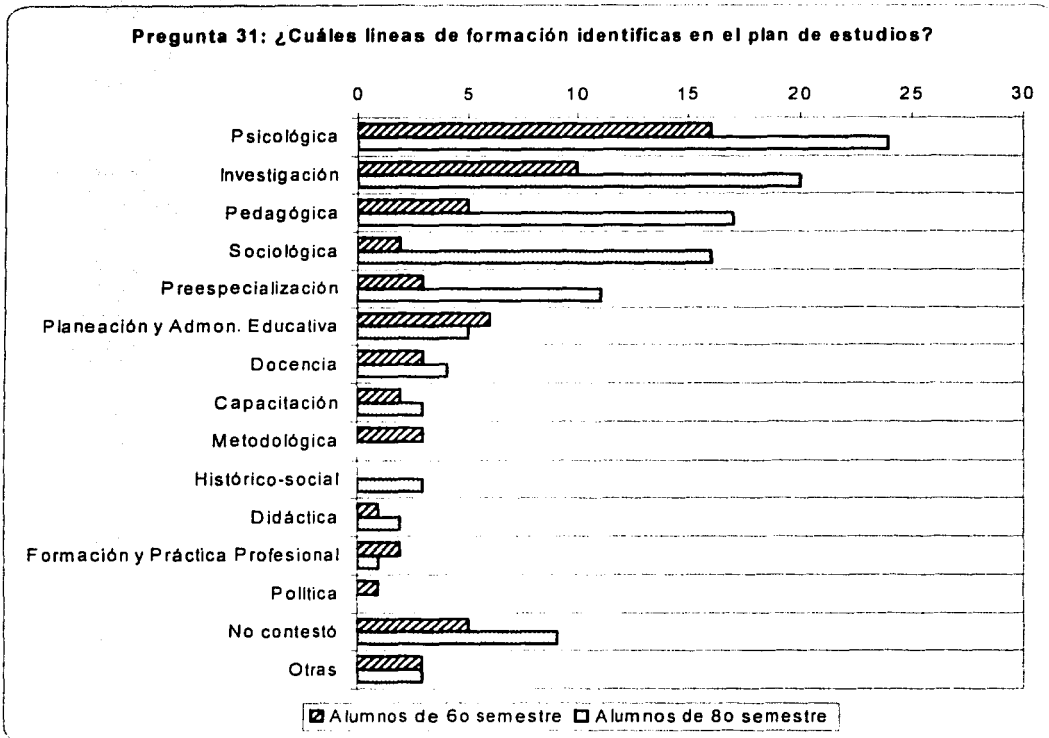
Continuando en nivel de importancia, los siguientes porcentajes están relacionados con el nivel de tratamiento con que son abordados los contenidos,, donde un 23% de la población le atribuye que le brinde mayor formación y un 21% a que sean deficientes. Y, con la modalidad didáctica, donde un 13% plantea que le propicio mayor formación, frente a un 13% que considera que fue deficiente. Situaciones que se pueden ejemplificar a favor con las siguientes expresiones: "A

los contenidos abordados y la gran formación e interés por parte de los maestros"; "A que se aterrizó en lo práctico", "El tratamiento que se le dio a las materias me permitió llevar la teoría a la práctica", "La modalidad y nivel de tratamiento me permitieron desarrollar proyectos y aplicarlos"; frente a las argumentaciones que plantean que: "En muchos contenidos me falta más preparación", "Me siento todólogo y me falta mayor profundidad en el estudio de algunas cosas", "No he visto contenidos que siento muy necesario".

Dentro de los otros factores que se plantean se encuentran primeramente, la duración en semestres, donde un 4% le atribuye que propicie mayor formación y un 9% le atribuye que sean deficientes. Siguiendo, la ubicación en el plan de estudios, donde un 8% plantea que le propició mayor formación frente a un 6% que considera que es deficiente. Y, por último, un 7% plantea que dentro de otros factores que le propiciaron mayor formación, destacan: "La institución donde desarrollé mis actividades de Formación y Práctica Profesional", "El turno en que cursé la carrera"; y un 5% que plantea que son deficientes debido a que no se les asignó la carrera que escogieron.

He presentado las opiniones que hacen los estudiantes en relación a las materias del actual plan de estudios, sin embargo también quise explorar cuál es su opinión sobre las diferentes líneas de formación que ofrece. Aquí, se considera importante aclarar, como se hizo en la pregunta 20 del cuestionario, que una Línea de Formación está integrada por un conjunto de asignaturas que, desde una perspectiva disciplinaria, se cursan de manera secuencial durante una serie de ciclos escolares. Y, que estas asignaturas abordan un conjunto de contenidos referidos al ser, saber y hacer acerca de uno o más temas relacionados. Por tanto, las líneas de formación se diferencian de las Áreas de Formación, debido a que las segundas, si bien, permiten abordar uno o más objetos de estudio referidos al ser, saber y hacer, lo hacen desde la perspectiva de diversos campos disciplinarios como se observa en el nombre de las Áreas que integran el plan de estudios vigente en esta licenciatura: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Investigación Educativa.

Así, mediante las siguientes tres preguntas –31, 32 y 33-, se buscó identificar cuáles Líneas de Formación reconocen los estudiantes dentro del plan de estudios vigente, cuál consideran que es la más importante y cuál les ha propiciado mayor formación profesional, respectivamente. Esto con el propósito de evaluar si es pertinente plantear la incorporación de una Línea de Formación dirigida a abordar de forma central al currículo como objeto de estudio o si ya está considerado, desde la perspectiva de los estudiantes, dentro de la formación que ofrece esta licenciatura.



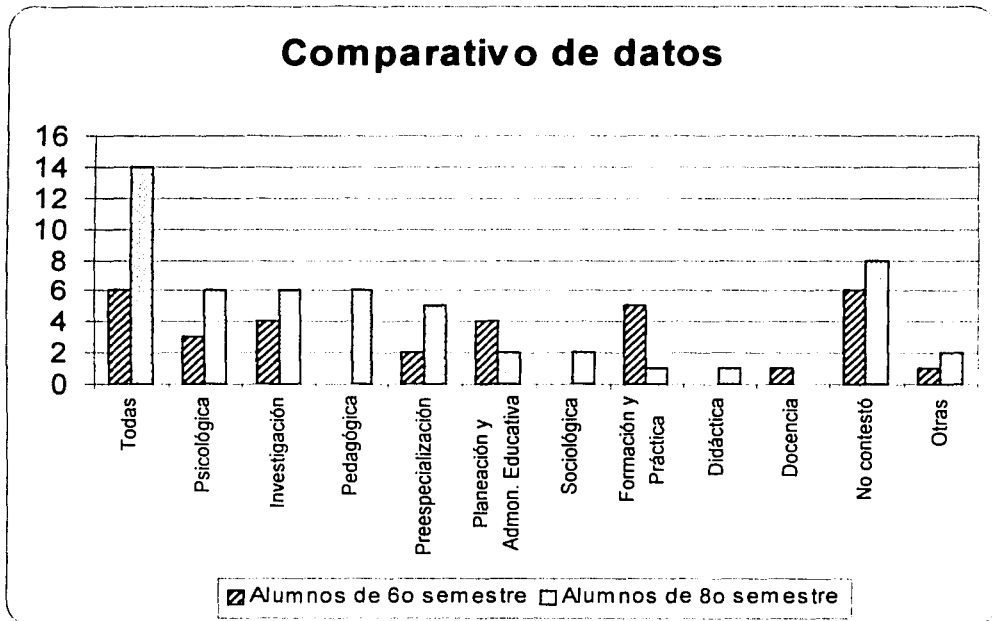
Como se puede apreciar, la mayoría de los estudiantes, 73% del total, reconoce diferentes líneas de formación. Donde se indica que la principal es la Psicológica, seguida en orden de importancia por la de Investigación, la Pedagógica, Sociológica y la Preespecialización, respondiendo de manera directa a las diferentes áreas que integran el plan de estudios vigente. Dentro de las áreas menos mencionadas se encuentran la de Planeación y Administración Educativa, Docencia, Capacitación, Metodológica, Histórico-social, Didáctica, Formación y Práctica Profesional, así como, la Política.

Además, encontramos que un 19% del total de la población no contestó a esta pregunta, y que un 8% presenta otras respuestas, como son: "El saber hacer" o "El tener conocimientos generales sobre todo el proceso educativo"; las diferentes modalidades didácticas como: "Seminario, práctica, optativas"; y, se nombran algunas materias como "Didáctica I y II", "Taller de Investigación Educativa I y II", etc. Esta situación nos hace suponer que desconocen los campos



disciplinarios que integran la licenciatura que cursan o que muestran desinterés hacia este tipo de estudios.

Respecto a la siguiente pregunta 32. ¿Cuál consideras que es la más importante?, se obtuvieron los siguientes datos:

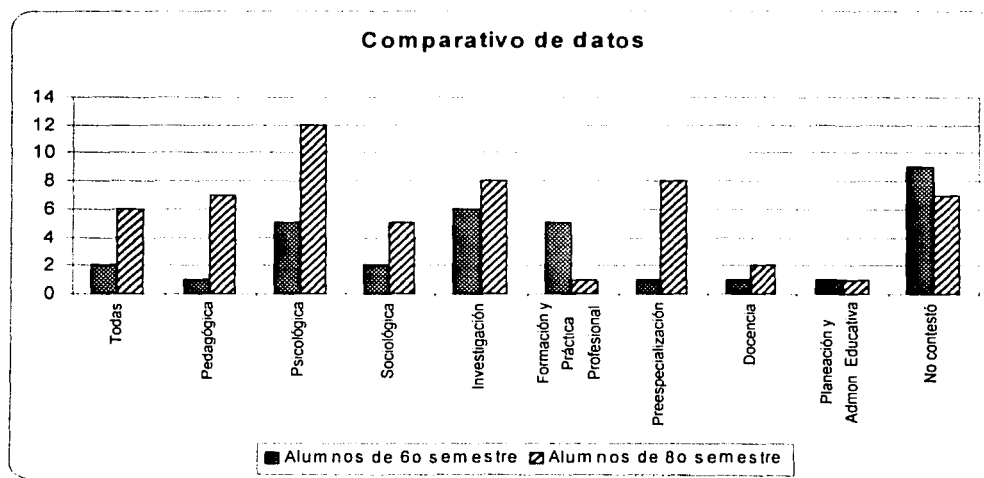


Como se puede apreciar, dentro de las respuestas que proporcionaron los estudiantes de 6º semestre, un 18% se inclina por afirmar que todas las líneas de formación son importantes, un 60% plantea diferentes líneas de formación como son la Psicológica, Investigación, Preespecialización, Planeación y Administración Educativa, Formación y Práctica Profesional, y Docencia. Pero, un 19% no contesta a esta pregunta, además de que un 3% presenta otras respuestas no relacionadas con el tema como son: "Reflexionar y proponer", "Crítica y práctica", "Las prácticas, críticas e instrumentales". Esta situación, nos permite suponer que un 78% de las respuestas muestra, en mayor o menor medida, el conocimiento que tienen los estudiantes sobre las diferentes disciplinas que se abordan mediante el plan de estudios vigente y, que un 22% de estas respuestas pueden mostrar desconocimiento respecto al plan de estudios de la licenciatura que están cursando, o bien, desinterés hacia este tipo de estudios. Asimismo, se considera pertinente destacar que dentro del total de respuestas de los alumnos de este

semestre, no se hace ninguna referencia a la línea de formación Pedagógica, lo cual es significativo ya que corresponde a la disciplina que están estudiando.

Respecto a las respuestas proporcionadas por los alumnos de 8º semestre, se observa que un 27% plantea que todas las líneas de formación son importantes, situación que puede ser catalogada como positiva, ya que manifiesta que los estudiantes perciben que en su formación profesional se requiere abordar desde diferentes campos disciplinarios su objeto de estudio, es decir, la educación. Un 54% de las respuestas plantea diferentes líneas, donde se encuentran la Psicológica, Investigación, Pedagógica, Preespecialización, Planeación y Administración Educativa, Sociológica, Formación y Práctica Profesional, así como, Didáctica, en mayor o menor proporción. Y por último, un 15% no contesta y un 4% nuevamente presenta respuestas no relacionadas con la pregunta y, donde destaca la siguiente afirmación: "La crítica pero no hay que quedarse ahí si no ser propositivos, analíticos y seguir preparándonos".

Con la pregunta 33, ¿Qué línea de formación consideras te ha proporcionado mayor formación profesional?, se obtuvieron los siguientes datos:



Los datos anteriores, nos muestran que, desde la perspectiva de los estudiantes de 6º semestre, la línea que proporciona mayor formación es la de Investigación, seguida, en orden de importancia, por la Psicológica y Formación y Práctica Profesional. Continuando, la Sociológica aunque no haya resaltado como una de las más importantes en la pregunta anterior. Y, por último, la Pedagógica, Preespecialización, Docencia y Administración Educativa. Asimismo, resalta el número de estudiantes que no contestaron a esta pregunta, los cuales representan un 32% del total de los estudiantes que cursan este semestre.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Dentro de las respuestas proporcionadas por los estudiantes de 8° semestre, encontramos que la línea Psicológica es la que proporciona mayor formación, situación que en alguna medida puede ser atribuible al número de materias relacionadas a esta disciplina que presenta el plan de estudios vigente. En orden de importancia, continua la de Investigación y Preespecialización, así como la Pedagógica en menor proporción. Posteriormente, la de Docencia, Formación y Práctica Profesional, así como, Planeación y Administración Educativa. Y, por último, los estudiantes de este semestre que no contestaron a esta pregunta representan un 15%.

Con las preguntas 34 y 35, ¿Elegiste como materia optativa "Elaboración de Planes y Programas de Estudio"? y ¿Consideras que una materia obligatoria de "Evaluación y Desarrollo Curricular" y una optativa "Elaboración de Planes y Programas de Estudios" sean suficientes para prepararte en el desempeño de trabajos de diseño curricular? Respectivamente y que se presentan de manera cerrada, se pretende evaluar qué importancia le dan los estudiantes a este tipo de formación dentro de sus estudios de licenciatura. Aquí, se considera pertinente aclarar que, si bien los estudiantes de 6° semestre a la fecha de aplicarse este cuestionario no habían cursado dichas materias, debido a que se cursan las dos en 7° semestre, si se encontraban en el proceso de elección de materias optativas donde la materia de "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" es una de las opciones a ser considerada.

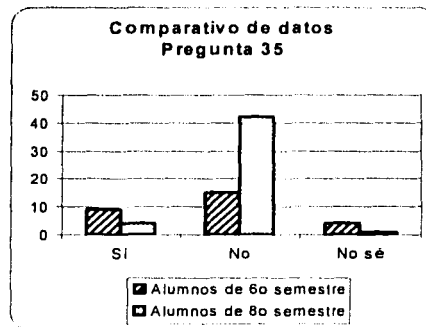
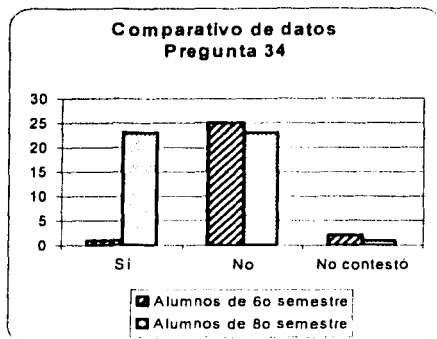
**Pregunta 34: ¿Elegiste como materia optativa "Elaboración de Planes y Programas de Estudio"?**

Semestre	Sí	No	No contestó	Total
6°	1 (4%)	25 (89%)	2 (7%)	28 (37%)
8°	23 (49%)	23 (49%)	1 (2%)	47 (63%)
Total	24 (32%)	48 (64%)	3 (4%)	75 (100%)

**Pregunta 35: ¿Consideras que una materia obligatoria de "Evaluación y Diseño Curricular" y una optativa "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" sean suficientes para prepararte en el desempeño de trabajos de Diseño Curricular?**

Semestre	Sí	No	No sé	Total
6°	9 (32%)	15 (54%)	4 (14%)	28 (37%)
8°	4 (9%)	42 (76%)	1 (2%)	47 (63%)
Total	13 (17%)	57 (76%)	5 (7%)	75 (100%)

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Resulta significativo que a pesar de que un 76% del total de la población considera que las dos materias mencionadas no son suficientes en su formación profesional para prepararlos en trabajos de Diseño Curricular, sólo un 32% eligió como materia optativa "Elaboración de Planes y Programas de Estudio", y, que dicho porcentaje esté integrado en un 96% por alumnos de 8º semestre y un 4%, sólo un estudiante, de 6º semestre. Esta situación resulta preocupante, si consideramos que los estudiantes muestran desinterés por en este tipo de formación, situación que se muestra en el descenso drástico en la selección de esta materia.

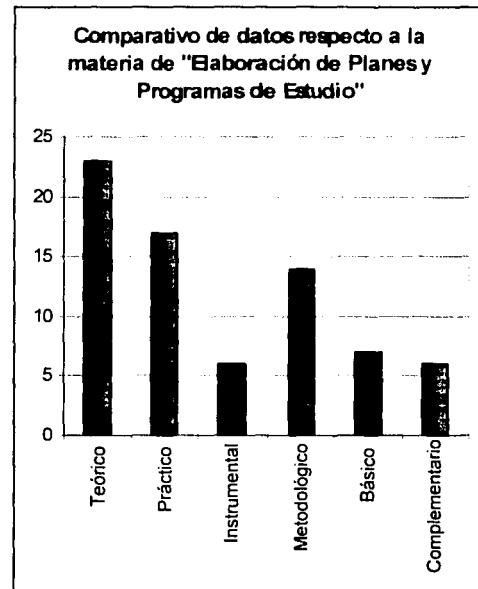
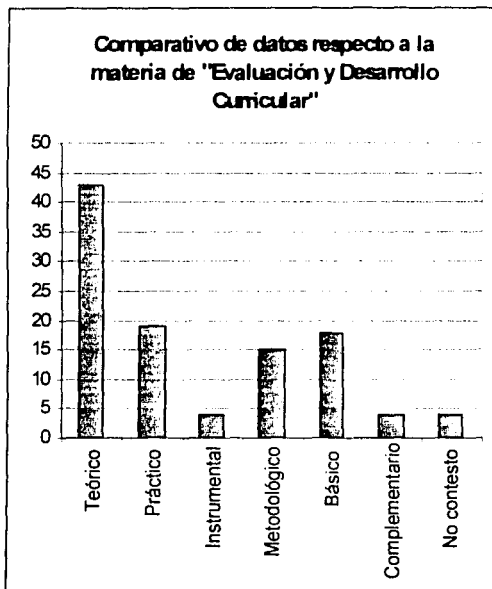
Con las dos preguntas siguientes, 36. ¿Qué tratamiento se le dio a estas materias? y 37. ¿Qué tipo de formación propicia su estudio?, se pretende evaluar cuál es la eficiencia de formación que propicia el estudio de ambas materias. Aquí, se considera necesario aclarar, como se hizo anteriormente, que los alumnos de sexto semestre a la fecha de aplicárseles este cuestionario no habían cursado dichas materias, por tanto, solo se presentan las respuestas proporcionadas por los alumnos de 8º semestre.

Y, recordando que la materia de "Evaluación y Desarrollo curricular" es una materia obligatoria, situación que implica que todos los estudiantes de dicho semestre deban cursarla y, que la materia de "Elaboración de Planes y Programas de Estudio" es optativa, por tanto, solo 23 estudiantes que la cursaron contestaron en relación a ella, el número de respuestas varían significativamente, siendo las siguientes:

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Tipo de tratamiento que se dio a la asignatura de "Evaluación y Desarrollo Curricular"	
Teórico	43
Práctico	19
Instrumental	4
Metodológico	15
Básico	18
Complementario	4
No contestó	4

Tipo de tratamiento que se dio a la asignatura de "Elaboración de Planes y Programas de Estudio"	
Teórico	23
Práctico	17
Instrumental	6
Metodológico	14
Básico	7
Complementario	6
No contestó	0



Respecto a la materia de Evaluación y Desarrollo Curricular, el 39% de las respuestas plantea que el tratamiento que se le dio fue de corte teórico, el 18% de tipo práctico, el 17% básico, el 14% metodológico, un 4% instrumental coincidiendo con el tipo complementario y, un 4% no contesta a esta pregunta.

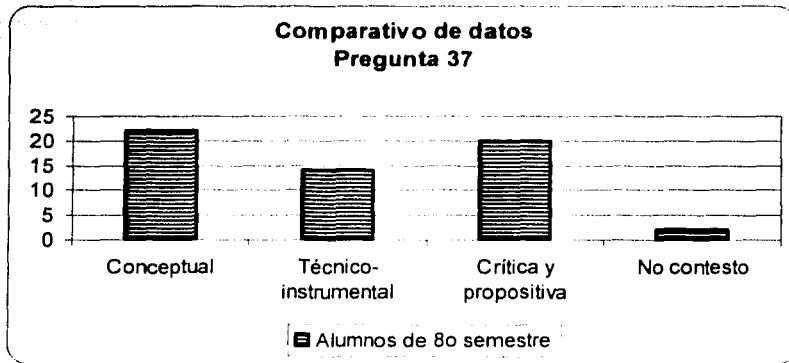
En relación a la materia de Elaboración de Planes y Programas de Estudio, un 32% de las respuestas indica que su tratamiento un corte teórico, el 23% de tipo práctico, un 19% metodológico, 10% básico, 8% instrumental coincidiendo con en porcentaje con el tratamiento de tipo complementario.

Como se puede apreciar, en ambas materias, el tipo de tratamiento que predomina es el de corte teórico seguido del práctico. Esta situación puede ser catalogada como acertada, tomando en cuenta que la formación teórica, además de establecer la fortaleza de la formación universitaria, constituye la posibilidad de un pensamiento creativo, esto es la producción de conocimiento en un ámbito disciplinar específico, que en nuestro caso es el pedagógico. Complementariamente a este tipo de formación, la de tipo práctico, implica la posibilidad de aplicar los elementos teóricos "aprendidos" en busca de la transformación consciente de la realidad, a partir de la conjugación de niveles conceptuales, lo cual conlleva a una actividad de búsqueda, atención, selección, descubrimiento y comprobación de alternativas de solución a las interrogantes establecidas, contribuyendo no sólo a formarse a sí mismo, sino a crear nuevas explicaciones sobre hechos de la realidad. De tal manera, la formación que propicia el estudio de estas asignaturas puede ser calificado como integral, dado que establece el vínculo teórico-práctico en el proceso de aprendizaje donde se busca la construcción de nuevo conocimiento.

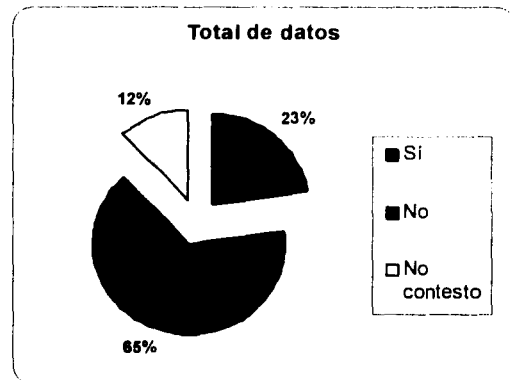
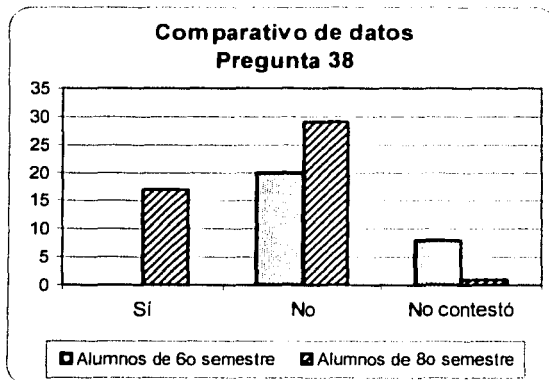
Siguiendo con los dos tipos de tratamiento anteriores, encontramos que ambas materias, con base a una formación de teórico, también propician una formación de tipo metodológica e instrumental que se relaciona con una formación técnica que implica el "saber hacer" sobre un tema específico, atendiendo a una formación pragmática, que si bien no es el fin último de la formación universitaria, sí debemos admitir que es necesaria dentro de las demandas que ofrece el campo ocupacional. Por tanto, este tipo de formación se considera como necesaria dentro de la formación profesional con que debe contar un pedagogo.

Y por último, encontramos que los estudiantes, además identifican que estas materias proporcionan una formación básica y/o complementaria que puede hacer referencia a "lo que se supone un pedagogo debe saber" considerando su objeto de estudio o "lo que debería saber o hacer" a partir de su campo profesional y de ejercicio profesional.

Complementario a estas dos preguntas, se consideró pertinente identificar qué tipo de formación propicia el estudio de ambas materias. Así mediante el gráfico que a continuación se presenta, correspondiente a la pregunta 37, se puede apreciar que desde la perspectiva de los estudiantes, principalmente es de tipo teórico, indicándolo así el 39% del total de las respuestas obtenidas, un 34% plantean que es crítica y propositiva, y, un 24% de tipo técnico-instrumental. Y, por último, un 3% corresponde a los estudiantes que no contestaron.



Buscando identificar si los estudiantes se sienten capacitados para realizar trabajos de evaluación y desarrollo curricular, a partir de las materias que cursaron a través del plan de estudios vigente, se plantea la pregunta número 38, misma que arrojó los siguientes datos:



Como se puede apreciar, dentro del grupo de estudiantes que cursan sexto semestre, el 71% manifiestan no sentirse capacitados para realizar este tipo de trabajo y, un 29% no contesta esta pregunta. Y, dentro del grupo de estudiantes de octavo semestre, el 36% indica sentirse capacitado para realizarlo, un 62% se manifiesta de manera contraria y, un 2% no contesta a esta pregunta. Así, podemos observar que del total de la población, el 23% contesta afirmativamente a esta pregunta, un 65% de manera negativa y un 12% no contesta. Tal situación, nos lleva a deducir que es necesario reforzar la formación profesional de los estudiantes dentro de este rubro.

Los datos que se obtuvieron con la pregunta 39. ¿Qué piensas del actual plan de estudio y qué sugieres para mejorarlo?, fueron los siguientes:

El 21% del total de la población reconoce que el actual plan de estudios propicia una formación profesional eficiente y se encontraron las siguientes sugerencias:

- + "Actualizarlo y dar mayor capacitación a los profesores para lograr una mayor efectividad".
- + "Evaluar el desempeño de los maestros, ya que aunque el contenido de las materias es positivo e importante, la forma en que se imparte no lo hace significativo".
- + "Incorporar como materias obligatorias para todos las preespecialidades, ya que así estaríamos abarcando mayor campo".
- + "Qué se organicen las materias de una forma más coherente, ya que muchas veces no se les encuentra lógica entre los semestres".

El 36% sugieren la evaluación y actualización del plan de estudios vigente y se plantean las siguientes argumentaciones:

- + "Debe responder a las necesidades actuales del mercado laboral".
- + "Es necesario incluir materias 'de alto rendimiento', de idiomas, computación y contar con espacios y material moderno acorde a las circunstancias actuales"; como idioma y computación".
- + "Es necesario contar con mayor claridad sobre la Pedagogía como carrera".
- + "Propongo quitar un poco de Psicología, tenemos muchas materias que se dirigen hacia ella".
- + "Así como se lleva una línea Psicológica, es menester considerar materias que nos lleven a profundizar en el estudio del currículo".
- + "Es necesario reducir materias de Psicología ya que están muy extendidas a lo largo de la carrera y se podrían compactar los contenidos, aumentar las materias relacionadas con el curriculum, Sociedad y Política, y Epistemología".

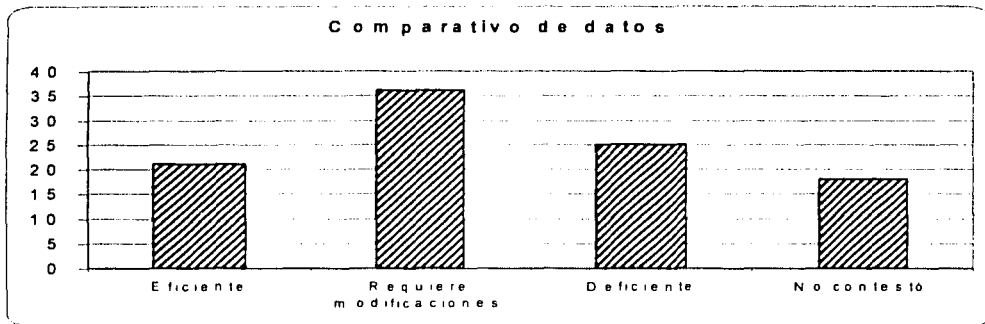
El 25% manifiesta que el plan de estudios vigente es deficiente, caduco y obsoleto, plantean lo siguiente:

- + "Tal vez en 1984, el plan de estudios vigente es el que requería la sociedad, pero hoy ya no".
- + "Hay muchas cosas que modificar y/o agregar, ya que la misma demanda del mercado de trabajo exige conocimientos y habilidades que el plan vigente no propicia, por ejemplo idiomas o informática".
- + "Debe adaptarse a las necesidades del país y las empresas, ya que algunas materias son pasadas de moda como "Elaboración de Audiovisuales".
- + "Se requiere el consenso de la comunidad pedagógica para renovarlo".



- + "El plan de estudios vigente está totalmente fuera de la realidad, las materias son irrelevantes, no vemos nada que nos pueda dar la oportunidad de competir en el mercado laboral".
- + "No responde a la realidad del país. Es irónico que el plan de estudios de Pedagogía tenga tanto tiempo sin ser evaluado".
- + "Debería poner mayor empeño en la evaluación y diseño curricular y en la elaboración de planes y programas de estudio, para dar mayor identidad a la disciplina".

Y, no contestaron a esta pregunta **18%**.



Al sumar los porcentajes más elevados, mismos que corresponden a las respuestas que manifiestan que el plan de estudios vigente requiere modificaciones y que es deficiente, encontramos que un 61% del total de la población plantea la necesidad de realizar trabajos de evaluación y actualización para mejorarlo. Dicha situación puede ser comprensible tomando en cuenta que este plan de estudios lleva en operación diecinueve años sin modificaciones formales dentro de su estructura. También, destaca el porcentaje que manifiesta que es eficiente, lo cual nos lleva a valorar los aspectos positivos que presenta, pero sin dejar de reconocer la necesidad desarrollar trabajos de evaluación e investigación para mejorarlo.

# Conclusiones

## Conclusiones

El modelo neoliberal que hoy nos rige, plantea que con la apertura económica del mercado nacional al internacional y realizando cambios sustantivos en la estructura nacional, se propiciará la solución al rezago económico y se alentará el desarrollo socioeconómico del país. Dicho modelo se sustenta en modificar y ampliar la tecnología existente para optimizar los procesos de producción, así como, en una mayor capacitación, especialización y calificación de la fuerza laboral para incrementar la productividad, siendo sus principios rectores la competencia, calidad y el estímulo.

Así, el impacto de los convenios económicos regionales e internacionales en proceso, orientados a reforzar el nuevo orden económico, global, regional y nacional, no sólo afectan al sistema productivo interno del país, modificando la estructura del empleo, sino también intervienen en la vida política, social y cultural de la población, con lo cual surgen nuevas necesidades sociales, que afectan el bienestar de amplios grupos de la población mexicana, lo que contribuye a crear nuevas demandas en cuanto a la formación que ofrecen las instituciones educativas. En este sentido y con los adelantos científicos y tecnológicos que se desarrollan día a día, la educación requiere de una adecuación y actualización continua acorde a los requerimientos que va imponiendo la dinámica nacional e internacional, así como el desarrollo mismo del conocimiento.

De tal manera, el ámbito curricular cobra mayor relevancia dentro del área de la educación, ya que a través del currículo se dirige la formación académica y profesional de los recursos humanos que requiere la actividad económica y cultural nacional en aras de su modernización y desarrollo.

El currículo tiene su razón de ser en la educación que, como hecho social, además de estar relacionada con aspectos de tipo económico y político, está íntimamente vinculada con aspectos de tipo cultural e ideológico, por tanto, las innovaciones desarrolladas dentro de ella repercuten en el desarrollo general de la sociedad. Esta situación ha determinado que el currículo, actualmente no sea pensado únicamente como un instrumento económico, sino que sea interpretado como un proyecto de formación académica y/o profesional que ofrece una institución educativa. Dicho proyecto, por surgir del análisis de los requerimientos económicos, políticos, sociales y culturales que presenta una sociedad en permanente cambio y transformación, tiene **carácter dinámico**; así como **interdisciplinario**, ya que debe construirse a partir de la selección y ordenación de objetos de la realidad, la cual es cambiante dinámica y dialéctica, por tanto, por su misma complejidad no puede ser abordada desde la perspectiva de una sola disciplina, ya que esto implicaría hacer recortes de la realidad; es, también, **sistemático**, que implica entenderlo como el resultado de un **proceso** de evaluación, investigación y transformación continua, para estar acorde al momento

histórico en que se está aplicando y desarrollando. Por tanto, su análisis requiere hacerse desde un enfoque **integral** que abarque tanto los ámbitos teórico, práctico e interdisciplinario, así como, a partir de sus diferentes dimensiones: formal, vívido, manifiesto, oculto y como realidad.

Estudiar al currículo desde una **perspectiva integral**, posibilita, mediante la investigación y análisis de las necesidades y problemas que satisface el estudio de una disciplina, establecer los fundamentos teóricos que sustentan la creación, continuidad o desaparición de este, además, de que, a partir de dichos fundamentos, se derivan, delimitan y describen las actividades, áreas de conocimiento y características generales que deben poseer los egresados de una carrera profesional; y, por medio de la investigación y evaluación permanente, al contrastar dichos fundamentos, con los requerimientos económicos, políticos, sociales y culturales que se van desarrollando durante la dinámica social, con los avances que se van desarrollando dentro de la ciencia y la tecnología, con la forma en que se van desarrollando las profesiones, con el desempeño de los egresados en el campo profesional y la práctica educativa (es decir la suma de experiencias que los alumnos y docentes realizan dirigidos por la escuela), también se puede determinar en que aspectos está operando adecuada y congruentemente un currículo o en cuáles es necesario corregir para mejorarlo.

Por tanto, resulta imprescindible reconocer al currículo como un objeto de trabajo complejo, que requiere ser atendido por profesionales especializados en la materia. Y, tomando en cuenta que la Pedagogía es la disciplina encargada del estudio del hombre en "situación educativa", dado que su análisis se centra en los conceptos y teorías que dan dirección al proceso educativo y que su red conceptual gira en torno a la formación, entendemos que le corresponde la formación de los profesionistas encargados del proceso de evaluación, investigación y desarrollo curricular, ya que los profesionistas egresados de esta licenciatura son de los pocos que tienen este tipo de formación y casi ningún otro la considera como su campo de desarrollo profesional. Situación que nos demuestra la trascendencia de orientar la formación profesional de los estudiantes de Pedagogía al estudio del currículo de manera integral, con miras a alentar y fortalecer su preparación y participación en este campo de estudio y de ejercicio profesional.

Así, como resultado de este trabajo, me permito proponer que dentro del plan de estudios vigente en la licenciatura en Pedagogía de la ENEP ACATLAN, se forme una **línea de formación tendiente al estudio del currículo de forma integral**, sin dejar de considerar que se pueden originar otras propuestas de formación a partir de los intereses personales y profesionales de esta disciplina, pero que estas deben inclinarse a resaltar aquellas relacionadas con la formación docente, la evaluación y planeación educativa, así como con el currículo principalmente.

Para hacer factible la operación de dicha línea de formación, dentro del **perfil profesional** que presenta el actual Plan de Estudios, debe destacarse que

el Pedagogo requiere de una formación teórica, metodológica y práctica que le permita: conocer y analizar los problemas educativos desde una perspectiva interdisciplinaria (Pedagógica, Epistemológica, Filosófica, Sociológica, Psicológica, Económica y Política), que le permitan contextualizar las situaciones en que se desarrolla su quehacer profesional; diseñar y realizar proyectos de investigación educativa sobre los distintos niveles y modalidades de la práctica educativa, para tener un acercamiento con la realidad y sustentar su práctica profesional.

Y, a partir de su formación, estará capacitado para observar, contrastar, analizar y explicar los hechos educativos a partir de sus diferentes dimensiones: formal, vívido, manifiesto, oculto y como realidad; aplicar sus conocimientos en la evaluación y desarrollo de proyectos curriculares, en la elaboración de planes y programas de estudio, en la planeación, administración, conducción y evaluación de diferentes acciones educativas, así como la docencia, que abordará en la práctica, tanto en su ámbito público como privado.

Por tanto, debe mostrar: interés por la cultura como base enriquecedora de su capacidad intelectual, formación personal y profesional; conciencia de la problemática nacional, basada en el conocimiento de la realidad del país; y, una actitud humanitaria y de servicio hacia la sociedad.

Además, debe contar con una amplia disposición para desarrollar trabajos en equipo para participar en grupos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo a partir de sus diferentes facetas, sus posibilidades de mejoramiento e innovación. Por lo que requiere, también, de una actitud crítica, participativa, propositiva y responsable que le permita reflexionar, aportar alternativas de solución y tomar decisiones desde una perspectiva pedagógica.

A partir de lo anterior, es importante destacar que el plan de estudios vigente, sí contempla una formación académica relacionada con el ámbito curricular, pero, ésta puede ser considerada como limitada, si tomamos en cuenta que de las 44 materias que lo integran, sólo 2 son propicias para su estudio de forma directa. Situación que se puede corroborar, al observar que dentro de la estructura formal del plan de estudios de la licenciatura, si bien las diferentes asignaturas están relacionadas con el estudio de los factores económicos, políticos, sociales, biopsíquicos del ser humano y pedagógicos que permiten el estudio de la educación desde una perspectiva interdisciplinaria y que son necesarios para el estudio del ámbito curricular; dentro del área pedagógica, sólo dos materias, una obligatoria, "Evaluación y Desarrollo Curricular", y otra optativa, "Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio", se centran en aspectos relacionados al campo curricular de manera formal y directa, lo cual considero resulta insuficiente para abordar de manera integral este campo de estudio que califico como esencial dentro de la formación profesional del pedagogo, considerando su complejidad y trascendencia dentro del ámbito educativo.

Por tanto, planteo que se requiere de un número mayor de materias que permitan estudiar al currículo, mediante diferentes modalidades didácticas (curso, seminario, taller), desde distintos enfoques (teórico, práctico e interdisciplinario) y a partir de sus diferentes dimensiones (formal, vivido, manifiesto, oculto y como realidad), para propiciar que sea estudiado con un nivel de profundidad mayor.

Es importante, también, tomar en cuenta que el plan de estudios vigente ofrece una formación profesional con una predominante tendencia psicológica. Aspecto que se puede apreciar a través del número de materias que están dedicadas al estudio de esta disciplina dentro del ciclo básico (7 de 44, siendo estas: "Teorías Psicológicas Contemporáneas", "Psicología de la Infancia I y II", "Psicología de la Adolescencia", "Psicología Social" y "Psicología Educativa I y II"); así como, la fuerte inclinación que presentan los estudiantes por cursar la preespecialidad de "Psicopedagogía", misma que se presenta como la opción más demandada dentro de las tres que se ofrecen ("Psicopedagogía", "Educación Permanente" y "Planeación y Administración Educativa").

Situación que considero podría resultar incongruente con la formación disciplinaria del pedagogo, pues puede desubicar y reducir la visión de su ámbito profesional, además de limitar la definición de las características específicas del egresado de esta carrera. Es importante aclarar que no considero innecesaria la formación Psicológica dentro de la Pedagógica, ya que tengo presente, que a partir del análisis de la conducta humana y la personalidad, se constituye un eje central para el estudio del proceso y la práctica educativa, lo que la ubica como necesaria dentro de la formación del pedagogo; pero, sí considero necesario reducirla, en cierta medida, para permitir que los estudiantes, a través de otras materias, ubiquen y amplíen su visión respecto a su ámbito disciplinario y profesional pedagógico y, puedan delimitar con mayor facilidad las características que como egresados de esta Licenciatura deben cubrir.

Dichas circunstancias y las opiniones expresadas por los estudiantes, respecto a que es necesario contar con más materias dentro del plan de estudios vigente para fortalecer la formación profesional en relación al ámbito curricular, refuerzan mi planteamiento de que dentro de la formación profesional que ofrece la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP ACATLAN, es necesario que se incluya una línea de formación dirigida a estudiar al campo curricular con un nivel de profundidad mayor. Situación que me lleva, también, a proponer que se reduzca el área de formación Psicológica, para obtener, dentro de la estructura del plan de estudios vigente, espacios importantes para plantear la reestructuración de algunos espacios curriculares donde se ubiquen materias dirigidas al estudio del currículo.

De tal manera, se propone que dentro del Área de formación Psicológica, se considere:

En 1º semestre, seguir cursando la materia de "Teorías Psicológicas Contemporáneas" bajo su modalidad de curso obligatorio, para que, como en la

actualidad se analice desde una perspectiva teórica la situación actual de la Psicología a partir de la revisión de los planteamientos presentados por las escuelas más significativas (conductismo, cognoscitivismo, psicología genética y psicoanálisis), resaltando la importancia de su estudio para la formación pedagógica.

Para el 2º semestre, se plantea integrar los contenidos referentes a las materias de "Psicología de la Infancia I y II", así como, "Psicología de la Adolescencia", en un curso teórico obligatorio denominado "Psicología del Desarrollo Humano". Esto obedece, en un primer momento, a que los objetivos generales de dichas materias plantean:

- a) **Psicología de la Infancia I:** "El alumno comprenderá las características bio-psico-sociales comprendidas en la infancia y su relación con el proceso evolutivo y educativo".
- b) **Psicología de la Infancia II:** "El alumno interpretará las características bio-psico-sociales comprendidas en la infancia y su relación con el proceso evolutivo y educativo".
- c) **Psicología de la Adolescencia:** "El alumno analizará los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del adolescente, considerando a la adolescencia como un proceso evolutivo en la vida del hombre".

Como se puede observar los objetivos referidos y, por ende, sus contenidos no están distantes, por el contrario están en extrema relación, su diversificación no es muy amplia, ni son abordados bajo diferentes modalidades didácticas, por tanto, al ser cursados en diferentes materias y semestres distintos, dan la percepción de ser reiterativos o repetitivos, dando origen a multiplicidad de materias, para abordar aspectos psicológicos de la conducta humana y su influencia dentro del proceso educativo. Por otro lado, y, tomando en cuenta que la materia antecedente, "Teorías Psicológicas Contemporáneas", proporciona elementos teóricos importantes para el análisis de las características psicológicas de los educandos, el desarrollo evolutivo de la inteligencia humana y su influencia en los procesos de aprendizaje, considero suficiente una materia para el estudio simultaneo de las características biológicas, psicológicas y sociales comprendidas en la infancia y adolescencia, resaltando su relación con el proceso evolutivo y educativo.

Al igual que en el caso anterior, para el 3º semestre se plantea unificar las materias de "Psicología Educativa I y II", en un curso obligatorio denominado "Psicología Educativa". Los objetivos generales de estas dos materias, al igual que en el caso de las materias anteriores, no están distantes:

- a) **Psicología Educativa I:** "El alumno analizará las diferentes teorías del aprendizaje y los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales como aspectos esenciales del proceso de aprendizaje".

- b) **Psicología Educativa II:** "El alumno analizará las características biológicas, psicológicas y sociales comprendidas en la conducta y su relación con el proceso de aprendizaje y sus dificultades".

Así, y tomando en cuenta nuevamente, la formación teórica que proporcionarían las materias antecedentes, "Teorías Psicológicas Contemporáneas" y "Psicología del Desarrollo Humano", considero propicio abordar las diferentes teorías del aprendizaje y sus dificultades en una sola materia. Esto, también, tomando en cuenta que se ofrece la preespecialización de Psicopedagogía para aquellos estudiantes que se interesen por profundizar en el estudio de esta área de formación.

La materia de "Psicología Social", como en la actualidad, seguiría siendo impartida en 4º semestre, como un curso obligatorio dirigido a analizar el ámbito y problemática de la Psicología Social, los procesos de socialización, interacción social y los fenómenos grupales.

Y, para 5º semestre se considera la materia de "Laboratorio de Grupos en Educación", misma que estaría dirigida al análisis de los elementos teórico-metodológicos de las diferentes corrientes de dinámica de grupo, para permitir el análisis, la comprensión y el manejo adecuado de los principales fenómenos que aparecen en un grupo de aprendizaje, por medio de la práctica de diferentes técnicas y ejercicios grupales.

Como se puede apreciar, el área de formación Psicológica estaría integrada por cinco materias ("Teorías Psicológicas Contemporáneas", "Psicología del Desarrollo Humano", "Psicología Educativa", "Psicología Social" y "Laboratorio de Grupos en Educación"), mismas que propiciarían el estudio de los aspectos referidos a las características psicológicas de los educandos, el desarrollo evolutivo de la inteligencia humana y su influencia en los procesos de aprendizaje de forma individual, grupal y social. Dejando dos espacios dentro de la estructura del plan de estudios vigente, donde se incluirían materias dirigidas al estudio del currículo que a continuación explico.

Dentro del área Pedagógica se plantea establecer una línea de formación que estaría dirigida a abordar el ámbito curricular desde una perspectiva integral, es decir, desde diferentes enfoques (teórico, práctico e interdisciplinario) y, a partir de sus distintas dimensiones (formal, vivido, manifiesto, oculto y como realidad), a través de cinco materias, las cuales buscarían propiciar una formación profesional curricular actual, al permitir que el alumno estudie al currículo con mayor amplitud y, por ende, con un grado de profundidad mayor, tendiente a la especialización y la profesionalización pedagógica, originando mayor claridad sobre el campo profesional y laboral del pedagogo.

Dicha línea de formación estaría integrada por las materias de "Didáctica I y II", "Evaluación y Desarrollo curricular", "Seminario de Evaluación y Desarrollo Curricular" y "Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudio". Y, tendría



como propósito fundamental que los estudiantes fortalezcan su preparación en este campo de estudio, desarrollen una mayor identidad profesional con su disciplina y participen con mayor ahínco dentro de este campo de ejercicio profesional.

Es importante aclarar que de dichas materias, cuatro ya forman parte de la estructura curricular actual del plan de estudio ("Didáctica I y II", "Evaluación y Desarrollo Curricular" y "Elaboración de Planes y Programas de Estudio") y se plantea su reubicación y actualización de contenidos para generar que sean consecuentes dentro de la línea de formación que se plantea; y, sólo se incorpora la denominada como "Seminario de Evaluación y Desarrollo Curricular" como una propuesta nueva.

Las materias de "Didáctica I y II", como en la actualidad, serían cursadas en el 3º y 4º semestres de la licenciatura, formando parte de la formación pedagógica básica, además, de que marcarían el inicio de la línea de formación tendiente al estudio del currículo de forma integral; proponiéndose que mantengan ambas la modalidad de cursos obligatorios, para que desde un tratamiento teórico-metodológico permitan que los estudiantes construyan un marco referencial sobre las diferentes concepciones teóricas que dan cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica educativa. Así, a partir de la revisión de las diferentes perspectivas teóricas (tradicional, escuela nueva, tecnología educativa y crítica), se buscaría que los estudiantes analicen los roles y relaciones que se desarrollan entre los elementos de la estructura didáctica (profesor, alumno, contenidos, estrategias, objetivos), así como el papel que juega la evaluación dentro del proceso educativo, destacando sus conceptualizaciones, tipos y funciones.

La materia de "Evaluación y Desarrollo curricular", correspondería al 5º semestre, también, bajo la modalidad de curso obligatorio y, se centraría en el análisis de las conceptualizaciones teóricas desarrolladas sobre el currículo, para que los estudiantes puedan construir un marco referencial que les permita identificar y explicar la génesis, desarrollo y trascendencia del ámbito curricular dentro del campo de la educación; y, a partir del análisis teórico se llegue a reconocerlo como un proceso de evaluación, investigación y desarrollo continuo, que requiere ser analizado desde diferentes enfoques (teórico, práctico e interdisciplinario) y, dimensiones (formal, vívido, manifiesto, oculto y como realidad), que permitirán contrastar, diferenciar y definir los elementos y ámbitos que deben ser considerados dentro del trabajo curricular.

Estas tres materias se desarrollarían mediante la lectura previa de documentos referentes al tema a tratar, mismos que proporcionaría el docente; el diseño, previo a la clase, de mapas conceptuales que denoten el grado de análisis con que ha sido revisado el material, estos como requisito de evaluación para garantizar que los alumnos cuenten con los antecedentes necesarios sobre el tema en cuestión; exposiciones por equipos y mesas de discusión, que permitirán que los estudiantes aclaren posibles dudas y aborden con un grado de análisis mayor aspectos fundamentales para la estructuración de los programas que

forman parte de un plan de estudios, la práctica educativa, así como, aquellos que permiten el estudio del currículo, enriqueciendo su percepción del tema mediante el intercambio de opiniones y aclaración de dudas en trabajo grupal.

El "Seminario de Evaluación y Desarrollo Curricular", sería cursado en 6º semestre, también como una materia obligatoria que, tendría como propósito promover trabajos en equipos, coordinados por el docente. Dichos trabajos estarían dirigidos a analizar de manera intensiva y profunda las concepciones teóricas del currículo, así como, las diferentes formas de organización curricular; además, pretendería la identificación de las determinaciones sociales, políticas, económicas, culturales y psicológicas del currículo, así como, sus diferentes dimensiones; para, posteriormente, pasar a la revisión y evaluación de proyectos curriculares ya estructurados, dónde se aplicarían los conocimientos desarrollados y, se llegaría a planteamientos alternativos para dichos proyectos.

Como se puede apreciar, con lo anterior, se pretende que los estudiantes realicen ejercicios de evaluación y desarrollo curricular, a partir de la integración de los conocimientos desarrollados en las tres materias antecedentes ("Didáctica I y II", así como, "Evaluación y Desarrollo Curricular"), mismas que proporcionarían elementos para analizar al currículo desde diferentes lecturas de la realidad y, permitirán el desarrollo de construcciones con un nivel de complejidad mayor; las conclusiones obtenidas, serán expuestas mediante exposiciones por equipos que permitirán la confrontación de puntos de vista para desarrollar un proceso de aprendizaje grupal, donde se buscaría la construcción y reconstrucción permanente del objeto de estudio en cuestión (currículo); obteniéndose, así, un trabajo final que daría cuenta del grado de análisis alcanzado por los miembros del grupo.

El "Taller de Elaboración de Planes y Programas de Estudio", correspondería al 7º semestre y, pretendería proporcionar un espacio para analizar proyectos curriculares desarrollados en distintos ámbitos educativos (formal, no formal e informal), así como, aplicar los aspectos teórico, metodológicos y las habilidades instrumentales desarrollados en relación al currículo, para llegar a desarrollar, en trabajo por equipos, propuestas de elaboración o cambios curriculares dentro de los planes de estudio elegidos. Así, este taller propiciaría que los estudiantes realicen actividades de recopilación, sistematización y uso de material especializado relacionado al currículo, así como la aplicación de diferentes estrategias de investigación y elaboración de documentos que darán cuenta de los trabajos de síntesis realizados. Y, al igual que en el seminario anterior, las conclusiones obtenidas serán expuestas ante el grupo, para permitir permitirían la confrontación de puntos de vista que enriquezcan el proceso de aprendizaje grupal.

Además, destacando que el currículo es el eje rector de las actividades académicas que se desarrollan dentro de nuestra Universidad y que, dentro de las tareas prioritarias y permanentes de la misma, sobresale contar con planes y programas de estudio que estén acordes a los requerimientos tanto sociales como

de los campos profesionales particulares, considero pertinente plantear que dentro de la estructura organizativa de la ENEP Acatlán, se contemple la creación de un Departamento especializado en evaluación, investigación y desarrollo curricular. Dicho Departamento estaría encargado de coordinar y desarrollar, de forma permanente, todos los procesos relacionados con la evaluación y actualización de los planes y programas de estudios de las licenciaturas que se imparten en la Escuela.

Este planteamiento es procedente, si consideramos que en la estructura docente de la ENEP-Acatlán, ya se cuenta con un cuerpo colegiado, conformado por investigadores y docentes especialistas en diferentes disciplinas, como son la Epistemología, Psicología, Sociología, Pedagogía, así como, las disciplinas particulares de las que se ocupa el currículo (Arquitectura, Derecho, Ciencias de la Comunicación, etc.), que puede conformar un equipo de trabajo interdisciplinario para la realización de las tareas inherentes a la evaluación, investigación y diseño curricular.

Y, considerando que la evaluación y desarrollo curricular implica un trabajo arduo y permanente, que requiere de trabajo en equipo para tener mayor cobertura y solidez, se contempla reforzar este tipo de actividades, involucrando a los estudiantes de las diferentes carreras en su realización mediante la opción de servicio social. Bajo esta perspectiva, se propiciaría un espacio importante de formación para los estudiantes, en especial para los de Pedagogía, que tendría como propósito vincular la formación teórica con la práctica profesional mediante la revisión y análisis de los planes y programas de estudio que operan dentro de la ENEP-Acatlán.

En dicho espacio, los estudiantes dirigidos por los docentes podrían realizar actividades relacionadas con el estudio y el análisis de: los fundamentos teóricos de los currículos; las dimensiones del contexto que los determinan; del contexto histórico en que se han desarrollado las profesiones; estudios de mercado; seguimiento de egresados; etc., generándose la conformación de cuadros profesionales especializados en la materia.

Es importante recordar que esta propuesta surge desde una perspectiva estudiantil, por tanto, en ningún momento puede reemplazar la necesidad de investigar los requerimientos sociales entorno a la formación pedagógica a través de diagnósticos de necesidades, estudios sobre el contexto histórico en que se han desarrollado las profesiones, estudios de mercado e investigación educativa, así como, estudiar la manera cómo el pedagogo egresado se desempeña profesionalmente en las diversas instancias de la sociedad, lo cual nos llevaría a realizar seguimiento de egresados; pero, si pretende contribuir a mejorar y ampliar la profesión pedagógica, pues con ella se crearía una línea de formación obligatoria y alternativa a las preespecializaciones, que buscaría generar una visión más amplia y crítica sobre el currículo, con lo cual se profesionalizaría aún más el quehacer pedagógico y propiciaría el mejoramiento de la actividad académica en general.

# Bibliografía

## Bibliografía

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Acuña, C. "Las disciplinas en el diseño de planes de estudios". En Glazman, R. y De Ibarrola, M. Diseño de planes de Estudio. CISE-UNAM, México, 1978.
- Acuña, C., Vega de la, S. et. al. Modelo de desarrollo curricular. Ed. Dirección Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, SEP, México, diciembre de 1979.
- Aguilar Pérez, E. Planificación y Administración. Ed. Trillas, México, 1995.
- Alvarez, J. M. "El plan A-36. Plan experimental de enseñanza de la medicina general integral". En: Simposio experiencias curriculares en la última década, Cuadernos de investigación educativa, DIE-CINESTAV, IPN, 1983.
- Ardoino, J. Perspectiva política de la educación. Ed. Narcea, Madrid, 1980.
- Arnaz, J. A. La planeación curricular. Ed. Trillas, México, 1981.
- Arredondo, Victor M. Análisis curricular. Ed. Comité de Carrera de Psicología, ENEP-Zaragoza, UNAM, 1979.
- Arredondo, V. "Comisión temática sobre desarrollo curricular". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación educativa, México, 1981.
- Arredondo, V. "Introducción a la comisión temática sobre desarrollo curricular", Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981.
- Arredondo, V. "El desarrollo de la pedagogía como profesión". En Ducoing Watty, P. et. al. Formación de profesionales de la educación, UNAM-UNESCO-ANUIES, México, 1990.
- Barrón Tirado, C. "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 57-58, julio-diciembre, CISE-UNAM, México.
- Ben-David, Joseph. El papel del científico en la sociedad. Ed. Trillas, México, 1974.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, Barcelona, 1972.
- Bowles, S., Gintis, H. La instrucción escolar en la América capitalista. Ed. Siglo XXI, México, 1981.
- Cabello Bonilla, V. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. Notas para la reflexión y la crítica". En revista Perfiles Educativos, núm. 49-50, CISE-UNAM, México 1990.
- Calatayud, A. y Merino Gamiño, C. "Los perfiles escolares en la UNAM". En revista Perfiles Educativos, núm 6, julio-agosto-septiembre, CISE-UNAM, México, 1984.

- Carnoy, M. La educación como imperialismo cultural. Ed. Siglo XXI, México, 1977.
- Casarini Ratto, M. Teoría y diseño curricular. Ed. Trillas, México, 1999.
- Centro Latino Americano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). Enseñanza modular. Ed. Universidad Autónoma de Baja California, México, 1976.
- Coordinación del Programa de Pedagogía de la ENEP-Acatlán. Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía. UNAM, México, 1986.
- Coordinación del Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán. Copia facsimilar de los Planes de Estudios de 1976 y 1983 de la Licenciatura en Pedagogía, UNAM, México.
- Cremin, L. La transformación de la escuela. Ed. Omeba. Buenos Aires, 1969.
- Chamorro, U. "El proceso curricular en la educación superior". En Foro Universitario, STUNAM, marzo, 1985.
- De Beauvoir, Simone. El pensamiento político de la derecha. Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1963.
- Díaz Barriga, Angel. "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en Revista de Educación Superior, vol. 10, núm. 4, octubre-diciembre de 1981.
- Díaz Barriga, A. Didáctica y Curriculum. Ediciones Nuevo Mar, México, 1984.
- 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, no. 2, México, 1985.
- Díaz Barriga, A. Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas, México, 1986.
- Díaz Barriga, A. "Calidad de la educación: ¿Un adjetivo más en la política educativa 1983-1985?". En revista Cero en Conducta, núm. 11-12, México, 1988.
- Díaz Barriga, A., El currículo escolar: surgimiento y perspectivas. Ed. Aique, Argentina, 1996.
- Díaz Barriga, A. y Barrón Tirado, C. El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. Serie Investigación, UNAM, México, 1984.
- Díaz Barriga, Frida. et. al. Metodología para el diseño curricular para educación superior. Ed. Trillas, México, 2000.
- Doll, R., El mejoramiento del Curriculum. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1979.
- Ducoig W, Patricia. "La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954". Tesis de Grado, FFyL, UNAM, 1981.
- Ducoig W, P. La formación y desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo, UNAM, México, 1989-1990.

- Ducoig W, P. "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México". En Formación de Profesionales de la Educación, UNAM-UNESCO-ANUIES, 1990.
- Ducoig W, P. "La Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras". En La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (Tomo I). CESU-UNAM, México, 1990.
- Eggleston, J., Sociología del currículo escolar. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.
- Everdium, J. et al. "Proposiciones para la enseñanza de las ciencias". En Cuadernos de Educación, núm. 36037, junio-agosto, Caracas, 1976.
- Ezpeleta, J. "Modelos educativos. Notas para un cuestionamiento". En Cuadernos de Formación Docente, núm. 13, ENEP-Acatlán, UNAM, 1980.
- Finkel, S. "Hegemonía y educación". En Revista de ciencias de la Educación. Ed. Axis, año 5, núm. 13-14, enero-septiembre, Buenos Aires, 1975.
- Follari, R. y Berruezo, J. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio". En Revista Latinoamericana de estudios educativos, vol. XI, núm. 1, Centro de Estudios Educativos, México, 1981.
- Fuentes, O. "Educación pública y sociedad". En México hoy. Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- Furlán, A. et. al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. Ed. ENEP Iztacala-UNAM, México, 1979.
- Furlán, A. y Arísti, P. "Razón técnica y curriculum". En Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1982.
- Galán, Ma. Isabel y Marín, Dora. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículo". En revista Perfiles Educativos, núm. 27-28, CISE – UNAM, México enero-junio, 1985.
- Galán, M. y Marín, D. (Coords), Investigación para evaluar el curriculum universitario, Porrúa-UNAM, México, 1998.
- Garcarena, J. Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1989.
- Gimeno, J. "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1988.
- Gimeno, J. y A. Pérez. "Teoría del Curriculum". En: La enseñanza su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid, 1985.
- Giroux, H. A. "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Col. Temas de educación, Ed. Paidós, España, 1990.
- Glazman, R. e Ibarrola de, M. Diseño de planes de estudio. CISE-UNAM, México, 1978.
- Glazman, R. e Ibarrola de, M. "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular". Documentos Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981.
- Glazman, R. e Ibarrola de, M. "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular". En Foro Universitario, STUNAM, núm. 15, 1982.

- Glazman, R. et al. "Corrientes psicológicas y curriculares". En Foro Universitario, STUNAM, núm. 44, 1984.
- Gómez Campos, V. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional". En Revista de Educación Superior, núm. 45, enero-marzo, México, 1983.
- Gómez Villanueva, J. et. al. "Formación profesional y calidad de la educación". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 47-48, enero-junio, CISE-UNAM, México, 1990.
- Gras, A. Sociología de la educación. Ed. Narcea, Madrid, 1976.
- Guerrero, A. "Lo político del currículum". En Foro Universitario, STUNAM, núm. 10, septiembre de 1981.
- Guevara, G. El diseño curricular. Ed. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 1986.
- Hernández Guerrero A. y Gómez Villanueva J. Antología: El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes. Ed. UNAM-ENEP Acatlán, México, 1991.
- Hernández Sampieri, R., et. al. Metodología de la Investigación. Ed. McGraw Hill, México, 1998.
- Ibarrola de, M. "Fundamentos sociales del diseño curricular universitario". En Memorias del Simposium Internacional sobre Currículum Universitario, Universidad de Nuevo León, México, mayo de 1978.
- Ibarrola de, M. "Plan de estudios por objetivos de aprendizaje: un enfoque". En Glazman, R. y De Ibarrola, M. Diseño de planes de estudios. CISE-UNAM, México, 1978.
- Janossy, F. "La fuerza del trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores". En Labarca, G. Economía Política de la Educación. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- Johnson, H. Curriculum y educación. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970.
- Johnson, M. "La teoría del currículo". (Definiciones y modelos). En revista Perfiles educativos, núm. 2 CISE, UNAM, México, 1982.
- Kliebard, H. Visión retrospectiva del currículum, Universidad de Wisconsin, 1968.
- Kuri, A. y Follari, R. "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia". En Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta. Ed. Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985.
- Labarca, G. Economía Política de la Educación. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- Leytón, M., Tyler R. Planteamiento educacional. Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1969.
- Lobrot, M. "El sistema burocrático". En Pedagogía institucional. Ed. Humanitas. Buenos aires, 1974.
- Llarena, R., Mc. Finn, N., et al. "Definición del campo temático de planeación educativa", en Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I, México, 1981.



- Mendoza, J. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México 1965-1980". En revista Perfiles Educativos, No. 12, CISE, UNAM, 1980.
- Mercado, D., Martínez, L. y Ramírez, C. "Una aportación al perfil profesional del psicólogo". Informe inédito de investigación, Facultad de Psicología, UNAM, 1981.
- Millán P. "Una propuesta de estrategia para el cambio curricular en la educación superior". En Foro Universitario, STUNAM, núm. 36, noviembre, 1981.
- Pain, S. Diagnóstico y Tratamiento de los problemas del aprendizaje. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
- Pansza, M. "Enseñanza modular". En revista Perfiles Educativos, núm. 11, CISE-UNAM, México, 1980.
- Pansza, M. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo". En revista Perfiles Educativos, núm. 36, CISE-UNAM, México, abril-mayo, 1987.
- Pansza, M. Et al. Fundamentación de la didáctica (Tomo I). Ed. Gernika, México, 2000.
- Pérez Juárez. "Reflexiones críticas en torno a la docencia". En revista Perfiles Educativos, núm. 29-30, julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1985.
- Piaget, J. y Mackenzie, P. Tendencias en la investigación en las ciencias sociales. Ed. Alianza-UNESCO, Madrid, 1976.
- Puiggros, A. Imperialismo y educación en América Latina. Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
- Ragan, W. El curriculum en la escuela primaria. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1972.
- Remedi, Eduardo. "El problema de la relación teoría práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En Memorias de las III jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud. UNAM, ENEP Iztacala, 1979.
- Remedi, E. "El problema de la relación teoría práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En Memorias de las III Jornadas sobre Programas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud. UNAM, ENEP-Iztacala, 1979.
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, No. 2. México, 1985.
- Robredo, U. "El curriculum como proceso". En Revista de la Educación Superior, ANUIES, núm. 51, 1984.
- Rojas, Raúl. "La relación sujeto cognoscente-objeto de conocimiento en el proceso de investigación". En El proceso de investigación científica. Ed. Trillas, México, 1990.
- Rojas, R. El proceso de investigación científica. Ed. Trillas, México, 1990.
- Ruíz Larraguivel, E. "Reflexiones sobre la realidad del curriculum". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 29-30, CISE-UNAM, México, julio-diciembre, 1985.

- Ruíz Larraguivel, E. "La investigación curricular en México". En revista Perfiles Educativos, núm. doble 57-58, julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1992.
- Sacristán, G. La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia. Ed. Morata, Madrid, 1984.
- Sacristán, G. y Pérez, A. "Teoría del Curriculum". En La enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid, 1985.
- Saylor, J. y Alexander, W. Planteamiento del curriculum en la escuela moderna. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1970.
- Schaff, Adam, Historia y verdad. Ed. Grijalbo, México, 1977.
- Serrano Castañeda, J. y Pasillas Valdez, M. "Tradiciones en la investigación sobre educación". En revista Perfiles Educativos, núm. 61, CISE-UNAM, México, julio-septiembre, 1993.
- Shwab, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En La enseñanza: su teoría y práctica. Ed. Akal, Madrid, 1985.
- Suárez McAuliffe, A. "Producción, empleo y estructuras ocupacionales en México". En revista Educación, núm. 40 Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México, 1982.
- Taba, H. Elaboración del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974.
- Taborga, H. "Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria". En Cuadernos de Planeación Educativa. Dirección General de Planeación, UNAM, México, 1980.
- Trabajo colectivo de especialistas del Ministerio de Educación en Cuba. Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996
- Tyler, R. Principios básicos del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1971.
- Varona, Enrique José. Trabajos sobre educación y enseñanza. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1994.
- Villarreal, E. "La aplicación del método dialéctico estructural en el diseño académico". En Pensamiento universitario, Coordinación de Humanidades, UNAM, México, 1978.
- Villarreal, E. "La planeación académica integral". En Cuadernos de planeación universitaria, Dirección General de Planeación, UNAM, México, 1980.
- Yurén Camarena, M. La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. Ed. Trillas, México, 1998.

**PAGINACIÓN  
DISCONTINUA**

# ANEXOS

---

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
Campus Acatlán**

**Licenciatura en Pedagogía**

**Cuestionario**

El presente cuestionario es el instrumento de investigación de la tesis "La formación profesional del pedagogo en la ENEP Acatlán. Un análisis comparativo entre el currículum formal y el vívido". Está dirigido a los estudiantes de 6º y 8º semestre de la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Acatlán, con el propósito de preveer si al crear, dentro del Plan de Estudios de esta licenciatura, una línea de formación dirigida a abordar el currículo de forma integral, se alentará y fortalecerá la preparación y participación de los estudiantes en este campo de estudio y de práctica profesional.

Agradezco de antemano tu valiosa colaboración.

**Folio**

**000**

**Instrucciones:** Responde a las siguientes preguntas.

**a) Datos personales:**

1. Nombre: \_\_\_\_\_
2. Número de cuenta: \_\_\_\_\_
3. Semestre que cursas: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_
4. Edad: \_\_\_\_\_
5. Sexo: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_
6. Preespecialización que cursas: \_\_\_\_\_
7. ¿Eres alumno regular? Sí ( ) No ( )

**b) El currículo como objeto de estudio de la Pedagogía.**

8. ¿Qué es un currículo?

---

---

---

---

9. ¿Cuáles son los elementos que lo constituyen?

---

---

---

---

10. ¿Consideras al currículo como objeto de investigación?

(a) Sí                      (b) No

11. ¿Consideras que el currículo es objeto de estudio de la Pedagogía?

(a) Sí                      (b) No

12. ¿Por qué?

---

---

---

---

13. Menciona las materias que, de manera directa, te han permitido abordar este objeto de estudio.

---

---

---

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

14. ¿Con qué nivel de tratamiento fueron abordadas durante la carrera? (En esta pregunta puedes marcar más de una opción).

- (a) Teórico                      (b) Teórico-práctico                      (c) De investigación

15. Menciona las materias que, de manera indirecta, te han permitido abordar este objeto de estudio.

---

---

---

---

16. ¿Con qué nivel de tratamiento fueron abordadas? (Puedes marcar más de una opción).

- (a) Teórico                      (b) Teórico-práctico                      (c) De investigación

17. ¿Consideras necesario incluir otras asignaturas para fortalecer el estudio del currículo?

- (a) Sí                      (b) No

18. ¿Consideras tener una formación profesional que te permita incursionar en la investigación curricular?

- (a) Sí                      (b) No

19. ¿Por qué?

---

---

---

---

20. Entendiéndose por línea de formación al conjunto de asignaturas que se cursan de manera secuencial durante una serie de ciclos escolares. Y, que estas asignaturas abordan un conjunto de contenidos referidos al ser, saber y hacer acerca de uno o más temas relacionados. ¿Piensas que en nuestro plan de estudios es necesario crear una línea de formación para abordar el currículo de manera integral?

- (a) Sí                      (b) No

21. ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

**c) Línea de formación.**

22. ¿Qué función tiene el perfil profesional dentro del plan de estudios de Pedagogía?

---

---

---

---

---

23. ¿Qué actividades profesionales consideras que realiza un pedagogo?

---

---

---

---

24. ¿El perfil profesional cubre tus expectativas de ejercicio profesional?

(a) Sí                      (b) No

25. ¿Consideras que el plan de estudios vigente te ha preparado para realizarlas?

(a) Sí                      (b) No



26. ¿En qué actividades profesionales consideras no estar capacitado para desempeñarte como pedagogo?

---

---

---

---

27. ¿Cuáles materias te han propiciado una mayor formación profesional?

---

---

---

---

28. ¿A qué factores atribuyes que esas materias te hayan dado mayor formación?  
(En esta pregunta puedes marcar más de una opción)

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| (a) Maestro              | (e) La duración en semestres.                |
| (b) Alumno               | (f) Su ubicación dentro del plan de estudios |
| (c) Modalidad            | (g) Otros: _____                             |
| (d) Nivel de tratamiento | _____  |

29. ¿Cuáles materias consideras que hayan sido deficientes?

---

---

---

---

---

30. ¿A qué factores atribuyes que sean deficientes?(Puedes marcar más de una opción).

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| (a) Maestro              | (e) La duración en semestres.                |
| (b) Alumno               | (f) Su ubicación dentro del plan de estudios |
| (c) Modalidad            | (g) Otros: _____                             |
| (d) Nivel de tratamiento | _____  |

TESIS CON  
FOLIA DE ORIGEN

31. ¿Cuáles líneas de formación identificas en el plan de estudios?

---

---

---

---

32. ¿Cuál consideras que es la más importante?

---

---

33. ¿Qué línea de formación consideras te ha proporcionado una mayor formación profesional?

---

---

34. ¿Elegiste como materia optativa "Elaboración de planes y programas de estudio"?

(a) Sí                      (b) No

35. ¿Consideras que una materia obligatoria de "Evaluación y Diseño curricular" y una optativa "Elaboración de planes y programas de estudio" sean suficientes para prepararte en el desempeño de trabajos de Diseño Curricular?

(a) Sí                      (b) No

36. ¿Qué tratamiento se le dio a esta asignatura? (Puedes marcar más de una opción)

**"Evaluación y Diseño curricular"**

- (a) Teórico
- (b) Práctica
- (c) Instrumental
- (d) Metodológico
- (e) Básico
- (f) complementario

**"Elaboración de planes y programas de estudio"**

- (a) Teórico
- (b) Práctica
- (c) Instrumental
- (d) Metodológico
- (e) Básico
- (f) complementario

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

37. ¿Qué tipo de formación propicia el estudio de estas asignaturas?

- (a) Conceptual
- (b) Técnico - instrumental
- (c) Crítica y propositiva

38. ¿A partir de todas las materias cursadas, consideras estar capacitado para realizar trabajos de evaluación y diseño curricular?

- (a) Sí                      (b) No

39. ¿Qué piensas del actual plan de estudios y qué sugieres para mejorarlo?

---

---

---

---

---

---

---

---

**¡Gracias por participar!**