



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

EVALUACION INTERNA DEL CURRÍCULO DE LA
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS DE LA
FES ACATLÁN: LA IMPLANTACIÓN DEL PLAN DE
ESTUDIOS DE 2000.

INFORME DE PRÁCTICA PROFESIONAL DE
SERVICIO A LA COMUNIDAD

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
AIDA ADRIANA ANDRADE ROMERO

ASESOR: LIC. AMINE HAMUD ESCÁRCEGA

SEPTIEMBRE DE 2006



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán por brindarme la oportunidad de formarme como profesionista y de crecer como ser humano; por cobijarme durante cuatro años y ser origen de mi transformación personal.

A mi asesora, la profesora Amine Hamud Escárcega por su paciencia, su apoyo y su confianza; por haber compartido conmigo su conocimiento y por todo lo que aprendí durante el desarrollo de este proyecto; por ser guía del mismo sin escatimar tiempo ni esfuerzo.

A la Lic. Ma. del Rosario Hernández Coló y a la Lic. Gabriela Huerta Viruega por su calidez humana; por todo el apoyo, la confianza y las facilidades que me otorgaron para llevar a buen término este proyecto.

A mis sinodales, por tomarse la atención y el tiempo de leer mi trabajo y realizar los comentarios y críticas constructivas pertinentes para el mejoramiento del mismo.

A todos mis profesores, por haber inculcado en mí el amor y el respeto al conocimiento, a los buenos hábitos y al trabajo intelectual fértil y productivo; por engrandecer a la Universidad y a todos aquellos que pasamos por las aulas. Gracias especialmente a la profesora Bety Gutiérrez por ser ejemplo de los que significa ser una gran pedagoga y un gran ser humano.

A mi familia

Les agradezco por lo que soy, porque lo que he logrado ha sido por ustedes; por su comprensión, su apoyo y su amor. Gracias por abrazar mis sueños y hacerlos suyos, por impulsarme a cada momento y por estar siempre ahí para mí sin condiciones.

A mis papás

Por haberme dado la vida y por haber hecho de mí una persona responsable y perseverante. Gracias mamá por ser ejemplo de vida y de lo que la tenacidad puede lograr, por mostrarme los diferentes caminos sin imponerme ninguno, y por enseñarme y permitirme elegir.

Gracias papá por todo tu cariño y tu apoyo incondicional, porque hasta el día de hoy me sigues cuidando y procurando para que yo siga creciendo. Te agradezco por estar siempre al pendiente de mí, sin importar las circunstancias.

Los amo muchísimo y sin ustedes no sería quien soy.

A mis hermanas

Gracias Pao por compartir tanto conmigo, por escucharme y ser siempre mi apoyo en todo lo que hago; por enseñarme lo que es tener carácter y firmeza sin dejar de ser noble. Agradezco tu alegría y que hagas de cada día de mi vida una sonrisa.

Gracias Vero por ser como eres: un ejemplo de fuerza, de valor y de perseverancia pero sobre todo por ser una persona bellísima. Gracias por enseñarme a ser paciente y a buscar siempre el lado positivo de las cosas.

Gracias a las dos por ser mis amigas y mis cómplices, por desvelarse conmigo, por impulsarme y preocuparse de que yo esté bien. Las admiro y las quiero muchísimo.

Índice

Introducción	1
1. Descripción del programa en que se prestó el Servicio Social	4
1.1 Objetivos de la institución.	4
1.2 Objetivos del proyecto.	5
1.3 Actividades profesionales para el prestador.	6
1.4 Cronograma de actividades.	7
2. Seguimiento de la problemática detectada	13
2.1 Contextualización de la problemática.	13
2.2 Estrategias de intervención.	14
3. Sustento teórico-metodológico de la práctica reportada.	15
3.1 Constructivismo y aprendizaje significativo.	15
3.1.1 Un acercamiento al constructivismo.	15
3.1.2 El aprendizaje significativo.	20
3.2 La evaluación educativa.	26
3.2.1 Antecedentes del concepto de evaluación.	26
3.2.2 Aproximaciones al concepto de evaluación.	27
3.2.3 La evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES). .	31
3.3 El currículo.	35
3.3.1 Evolución del concepto de currículo.	35
3.3.2 El currículo universitario.	41
3.4 La evaluación curricular.	47
3.5 La Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI).	54
3.5.1 Historización de la LEI en la FES Acatlán: el Plan de Estudios de 1983.	54
3.5.2 Descripción del Plan de Estudios de 2000.	56
3.6 La evaluación curricular del Plan de Estudios de 2000.	63
3.6.1 Metodología para la evaluación curricular.	63
3.6.2 Diseño de la investigación.	64
3.6.3 Informe de resultados.	66
3.6.3.1 Análisis del Plan de Estudios de 2000: revisión de los objetivos por asignatura y por área de conocimiento. ..	66
3.6.3.2 Evaluación del proceso curricular.	95
3.6.3.2.1 Cuestionario de profesores.	96
3.6.3.2.2 Cuestionario de alumnos.	114
3.6.3.3 Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos en la LEI	137

4. Resultados obtenidos: éxitos alcanzados y metas no obtenidas.	140
4.1 Con respecto al desarrollo del proyecto.	140
4.2 Con respecto al beneficio proporcionado a la LEI.	140
4.3 Con respecto al desempeño personal.	141
5. Observaciones respecto al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía como producto de la práctica profesional desarrollada.	142
Conclusiones.	144
Fuentes bibliográficas.	148
Anexos.	152

Introducción

Los inminentes y vertiginosos cambios de la vida contemporánea nos obligan a la constante revisión y reconsideración de nuestros fines, medios y caminos, pues de lo contrario no sería difícil hundirnos en la vorágine de circunstancias y acontecimientos y perder así el rumbo que orienta nuestras acciones.

Todo lo anterior se torna evidente en la educación en general y en la formación universitaria en particular, pues la formación de profesionistas requiere de una constante renovación y adecuación a las diferentes circunstancias que se plantean. Para llevar a efecto tal propósito es indispensable la evaluación del currículo que, cual columna vertebral, sostiene y da origen a la formación universitaria.

Para tal fin es fundamental e indispensable la realización de investigaciones educativas orientadas a la evaluación del currículo de las diferentes licenciaturas, debido a que éste se perfila como eje rector de la formación y vida académica donde se concretan diversos elementos de índole pedagógico y normativo.

Como institución de educación superior, la FES Acatlán debe estar en constante evaluación y actualización de sus planes de estudio para así formar de manera congruente y pertinente a sus alumnos. Así, uno de los propósitos de este proyecto es coadyuvar a este proceso a partir de la evaluación del currículo de una de las licenciaturas que en la escuela se imparten: el de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI).

De igual manera se espera que el Programa de la LEI cuente con información pertinente, sustentada en una investigación educativa orientada hacia la evaluación interna del currículo, que permita evaluar y analizar el proceso de implantación del plan de estudios aprobado en el 2000.

Otro de los propósitos de este proyecto es proporcionar información a fin de que el Programa de la LEI pueda verificar el grado de pertinencia y eficacia de las modificaciones realizadas en el nuevo plan de estudios, así como su impacto en la formación de profesionistas que, al insertarse en el mercado laboral, deben enfrentar los requerimientos del ámbito profesional así como situaciones cambiantes definidas por el contexto político, económico y social.

Así el presente proyecto aborda el currículo de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, carrera que implementó un nuevo plan de estudios en el 2000 y que requiere de una evaluación interna que permita vislumbrar los alcances y las limitaciones de esta reciente implantación.

Este proyecto parte con una breve descripción del programa en el que se realizó la práctica de servicio social, así como el contexto y las estrategias de intervención para atender la problemática que supone la necesidad de evaluar la implantación del Plan de Estudios de la LEI.

De igual manera se enuncia el marco teórico-metodológico que fundamenta la práctica: el constructivismo, la evaluación, el currículo y la evaluación curricular.

Como postulado educativo, el constructivismo nos permite acercarnos a la realidad del quehacer escolar a partir de la incursión en las teorías que lo fundamentan: la Epistemología Genética de Piaget, la Teoría Sociocultural de Vygotski, el Cognoscitivismo de Bruner y el Aprendizaje Significativo de Ausubel. De manera particular, esta última proporciona las bases necesarias para comprender lo que acontece en el aula y así estar en posibilidades de sugerir determinadas estrategias que puedan resultar de utilidad para la LEI.

Por otro lado, el concepto de evaluación se ha ido transformando con el paso del tiempo desde que dicho concepto se originó a partir del proceso de industrialización a principios del siglo pasado y se introdujo en el ámbito educativo. Así, se han desarrollado diversas aproximaciones que se enarbolan de acuerdo a cada una de las diferentes acepciones que se tiene de educación y al objetivo que persiguen. Dichas aproximaciones adquieren un matiz especial cuando se refieren a la educación superior, de tal manera que la evaluación en algunos de estos centros educativos ha pasado de los ejercicios de autoevaluación realizados a principio de los años 70 a verdaderos procesos de alcance tanto interno como externo.

De igual manera, el concepto de currículo también se ha transformado. En la década de los 80 este término era utilizado para referir a las asignaturas que integraban un programa educativo. Actualmente, su carácter polisemántico se refleja en el hecho de que existen diversas aproximaciones que conceptúan al currículo como un producto, como un proceso, o bien como una práctica social y educativa. Estas tres acepciones enmarcan el debate que se genera en torno al currículo universitario, las necesidades del modelo económico actual y las necesidades de la sociedad y del país, y permiten elaborar la concepción del currículo como un

proceso educativo que debe propiciar que los universitarios reconstruyan su cultura y ayudarles a aprender a aprender.

Finalmente se construye --a partir del estudio de los conceptos de evaluación y currículo y de las aportaciones de Estela Ruiz Larraguível (1989, 1998) y Frida Díaz-Barriga (1998) con respecto a evaluación curricular-- la concepción de evaluación curricular de la cual parte el proyecto. Así, la evaluación curricular se concibe como el proceso objetivo, continuo, crítico y sistemático que permitirá obtener información relevante y pertinente con respecto a los factores que intervienen en el proceso curricular que la LEI experimenta a partir de la implantación del Plan de Estudios de 2000.

En el proyecto también se esboza la historización de la LEI en la ahora FES Acatlán así como la descripción del plan de reciente implantación. Este marco da paso a los resultados de la revisión de los objetivos por asignatura y por área de conocimiento que integran este plan, así como al análisis del proceso que viven alumnos y profesores elaborado a partir de las respuestas de los cuestionarios aplicados. De igual manera se integran, a modo de sugerencia, algunas estrategias de enseñanza desde el marco del constructivismo y del aprendizaje significativo que pudieran ser pertinentes y útiles para los docentes de la LEI

Este proyecto se inscribe en la modalidad de titulación de Informe de Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad. Esta modalidad permite realizar el servicio social y al mismo tiempo avanzar en el proceso de titulación a partir de la elaboración de un informe global donde se plasman la investigación teórica, las acciones y los resultados de la intervención que comprende el servicio social. Además, el Servicio a la Comunidad ofrece la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera y continuar con la formación profesional del egresado al constituirse como un espacio para la investigación, el análisis y la construcción de alternativas ante la situación planteada. Estas son las razones que motivaron mi elección por esta modalidad.

1. Descripción del programa en que se prestó el servicio social

1.1 Objetivos de la institución

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán (ENEP Acatlán) nace el 17 de marzo de 1975 como una respuesta de la UNAM a la creciente demanda de educación superior que comenzó a presentarse desde la década de los 70. Ante este hecho la UNAM señaló en 1973 que era imposible que una sola institución resolviera un problema nacional pues paulatinamente Ciudad Universitaria se saturaría, dificultando así el buen desempeño académico y administrativo de la Máxima Casa de Estudios.

Ante esta situación, la UNAM pone en marcha un proyecto de descentralización académico-administrativo cuyos objetivos eran:

- Aumentar capacidad instalada de estudios a nivel licenciatura.
- Innovaciones Educativas, en cuanto a organización académica, métodos de enseñanza y ampliación del aspecto de profesiones.
- Reestablecer las condiciones ambientales propicias para el trabajo educativo, mediante una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes.

(UNAM, 1979, 232)

Así, surge la ENEP Acatlán atendiendo un campo profesional constituido por 13 licenciaturas: Arquitectura, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánica, Pedagogía, Periodismo, Derecho, Actuaría, Economía, Sociología, Ciencia Política y Administración Pública, Relaciones Internacionales e Ingeniería Civil.

Después de 29 años y ante la consolidación académica y administrativa de la ENEP Acatlán, el H. Consejo Universitario aprobó el 5 de marzo de 2004 concederle el carácter de Facultad de Estudios Superiores, constituyéndose así la FES Acatlán con la siguiente misión: “formar integralmente profesionistas, docentes e investigadores comprometidos con el cambio y la innovación para la consecución de una sociedad más justa, culta y productiva” (http://www.acatlan.unam.mx/campus/plan/PLAN_DESARROLLO_2001-2005.pdf).

Como se mencionó arriba, el objetivo de la FES Acatlán es el de ofrecer una formación universitaria que responda a las necesidades y expectativas de la sociedad. Para poder proporcionar dicha formación es necesario hacer una revisión y actualización constante de los planes de estudio de las licenciaturas y estudios de posgrado que ofrece la Facultad de tal manera que dicha evaluación brinde información suficiente para reflexionar y tomar decisiones en torno a su pertinencia, eficacia y eficiencia.

Así, para fortalecer esta tarea el Programa de Pedagogía coordina y promueve el “Programa de Investigación Educativa sobre la Evaluación de los Planes de Estudio de las carreras de la FES Acatlán”¹, cuyo objetivo es el de “Desarrollar proyectos de investigación educativa que proporcionen información sobre la evaluación y desarrollo de los Planes de estudio de las carreras de la FES Acatlán”. Este programa ofrece a los egresados de la Licenciatura en Pedagogía la oportunidad de participar en la evaluación de los planes de estudio de la Facultad y así continuar con su formación profesional al poner en práctica lo aprendido en el transcurso de la carrera, a la vez que ofrece la oportunidad de titularse en la modalidad de Informe de Práctica Profesional de Servicio a la Comunidad.

El “Programa de Investigación Educativa sobre la Evaluación de los Planes de Estudio de las carreras de la FES Acatlán” propone siete vertientes o líneas de investigación constituidos a partir de diversos criterios. Estas líneas son: Compatibilidad de las estructuras curriculares con el Marco Institucional, Fundamentos y reflexión teórica sobre la práctica educativa, Desarrollo histórico de la profesión y su congruencia con el currículo escolar, Desarrollo disciplinario de la profesión, Evaluación interna del currículo, Innovaciones en los medios y recursos didácticos que permiten mejorar el quehacer educativo, y Evaluación curricular externa. La presente investigación se enmarca en la línea de Evaluación interna del currículo.

1.2 Objetivos del proyecto

- Realizar una investigación educativa que dé cuenta de la implantación del plan de estudios 2000 de la LEI a partir de su evaluación interna.
- Ejercer una práctica profesional relevante que coadyuve a proponer estrategias para mejorar la calidad educativa de la FES Acatlán.

¹ Este Programa es coordinado por la profesora de la Licenciatura en Pedagogía Amine Hamud Escárcega

- Aplicar los conocimientos adquiridos durante la trayectoria de estudio de la Licenciatura en Pedagogía.

1.3 Actividades profesionales para el prestador

El presente proyecto comprende siete etapas que a continuación se describen.

1. Recopilación de material: esta etapa comprende la visita a centros de investigación y bibliotecas para así poder recopilar material bibliográfico y hemerográfico referente al currículo y a su evaluación. En esta etapa también se recopilarán documentos sobre el currículo de la LEI y los procesos que de él se han derivado desde su implantación.
2. Análisis de material: se revisará y analizará el material bibliográfico y hemerográfico recopilado.
3. Recopilación de datos: en esta etapa se aplicarán los cuestionarios a alumnos y profesores a fin de recopilar información sobre el desarrollo del currículo de la LEI.
4. Análisis de datos: esta etapa comprende la elaboración de cuadros estadísticos y gráficas basadas en los datos recopilados, así como su interpretación y análisis.
5. Evaluación y elaboración de la propuesta: en esta etapa se evaluará el currículo con base en la información obtenida de la etapa anterior. Por tanto esta es la etapa central del proyecto, pues comprende la interpretación de toda la información recopilada para así realizar la evaluación interna del currículo de la LEI. De igual manera incluye la elaboración de sugerencias para mejorar el Plan de Estudios de la LEI.
6. Captura del Informe Global: esta etapa consistirá en capturar en el Informe Global los resultados de la evaluación curricular efectuada en la LEI.

1.4 Cronograma de actividades

Actividades	Diciembre 2004				Enero 2005				Febrero 2005			
	6-10	13-17	20-24	27-31	3-7	10-14	17-21	24-28	31-4	7-11	14-18	21-25
Presentación del anteproyecto en la Jefatura del Programa de la LEI.	X											
Recopilación de material bibliográfico sobre evaluación y currículo para la conformación de los apartados sobre La evaluación educativa y El currículo		X			X							
Análisis del material bibliográfico sobre evaluación y currículo recopilado la semana anterior.			X	X	X	X	X					
Redacción de los puntos 3.2 La evaluación educativa, y 3.3.1 Evolución del concepto de currículo.							X	X				
Captura del primer informe bimestral integrado por los apartados 3.2 y 3.3.1								X				
Entrega del primer informe bimestral a mi asesora para revisión.								X				
Realizar las correcciones indicadas por mi asesora.									X	X		
Entrega del primer informe bimestral en el Departamento de Servicio Social.										X		
Recopilación de material bibliográfico sobre la FES Acatlán, la historia de la LEI y el currículo universitario para la conformación de los apartados sobre el programa en el que se realizó el servicio social, el currículo universitario, y la licenciatura en enseñanza de inglés.											X	X

Actividades	Marzo 2005					Abril 2005				Mayo 2005			
	28-4	7-11	14-18	21-25	28-1	4-8	11-15	18-22	25-29	2-6	9-13	16-20	23-27
Análisis del material bibliográfico sobre la FES Acatlán, la historia de la LEI y el currículo universitario recopilado la semana pasada.	X	X	X	X									
Revisión del Plan de Estudios de 1983 para la conformación del apartado sobre dicho plan.			X	X									
Redacción de los puntos 1. Descripción del programa en el que se prestó el servicio social, 3.3.2 El currículo universitario, y 3.5.1. Historización de la LEI en la FES Acatlán: el Plan de Estudios de 1983.				X	X								
Primera elaboración de los cuestionarios que se aplicarán a profesores y alumnos de la LEI.					X								
Captura del segundo informe bimestral integrado por los puntos 1, 3.3.2 y 3.5.1.					X								
Entrega del segundo informe bimestral a mi asesora para revisión, así como del primer borrador de los cuestionarios.					X								
Realizar las correcciones indicadas por mi asesora.						X							
Entrega del segundo informe bimestral en el Departamento de Servicio Social.						X							
Recopilación de material bibliográfico sobre evaluación curricular para la elaboración de este apartado.							X	X					
Análisis del material bibliográfico sobre evaluación curricular recopilado las semanas anteriores.									X	X	X		
Revisión del Plan de Estudios de 2000 para la redacción de este apartado.											X	X	
Redacción de los puntos 3.4 La evaluación curricular, y 3.5.2 Descripción del Plan de Estudios de 2000.													X

Actividades	Junio 2005					Julio 2005			Agosto 2005					
	30-3	6-10	13-17	20-24	27-1	4-8	11-15	18-22	25-29	1-5	8-12	15-19	22-26	29-2
Captura del tercer informe bimestral integrado por los puntos 3.4 y 3.5.2.	X													
Entrega del tercer informe bimestral a mi asesora para revisión.	X													
Realizar las correcciones indicadas por mi asesora.		X												
Entrega del tercer informe bimestral en el Departamento de Servicio Social.		X												
Reelaboración de los cuestionarios para los profesores y alumnos de la LEI.		X												
Revisión de los cuestionarios por mi asesora.			X											
Conformación de las muestras de la población de profesores y de alumnos a las cuales se les aplicarán los cuestionarios.			X											
Aplicación de los cuestionarios a alumnos y profesores de la LEI.			X	X										
Recopilación de material bibliográfico sobre constructivismo y aprendizaje significativo para la integración de este apartado.				X	X									
Análisis del material bibliográfico sobre constructivismo y aprendizaje significativo recopilado las semanas anteriores.					X	X	X							
Revisión de las asignaturas de las primeras 4 áreas de conocimiento del Plan de Estudios de 2000 para la conformación del análisis de este plan.							X	X	X					

Actividades	Junio 2005					Julio 2005			Agosto 2005					
	30-3	6-10	13-17	20-24	27-1	4-8	11-15	18-22	25-29	1-5	8-12	15-19	22-26	29-2
Revisión de críticas y propuestas de programa de los profesores que imparten las asignaturas de las 4 primeras áreas de conocimiento.								X	X					
Redacción de los puntos 3.1 Constructivismo y aprendizaje significativo, y 3.6.3.1 Análisis del Plan de Estudios de 2000: revisión de los objetivos por asignatura y por área de conocimiento.									X	X				
Captura del cuarto informe bimestral integrado por los puntos 3.1 y 3.6.3.1.										X				
Entrega del cuarto informe bimestral a mi asesora para revisión.										X				
Realizar las correcciones indicadas por mi asesora.											X			
Entrega del cuarto informe bimestral en el Departamento de Servicio Social.											X			
Recopilación y análisis de material bibliográfico para la elaboración del apartado 3.6.2 Diseño de la investigación de campo.											X			
Revisión de las asignaturas de las últimas 4 áreas de conocimiento del Plan de Estudios de 2000.												X	X	X

Actividades	Septiembre 2005				Octubre 2005				Noviembre 2005				Dic.	
	5-9	12-16	19-23	26-30	3-7	10-14	17-21	24-28	31-4	7-11	14-18	21-25	28-2	5-6
Revisión de las asignaturas de las últimas 4 áreas de conocimiento del Plan de Estudios de 2000.	X													
Revisión de críticas y propuestas de programa de los profesores que imparten las asignaturas de las 4 últimas áreas de conocimiento del Plan de Estudios de 2000.	X	X												
Redacción de los puntos 3.6.1 Metodología para la evaluación curricular, 3.6.2 Diseño de la investigación, y 3.6.3.1 Análisis del Plan de Estudios de 2000: revisión de los objetivos por asignatura y por área de conocimiento.		X	X											
Captura del quinto informe bimestral integrado por los puntos 3.6.1, 3.6.2 y 3.6.3.1			X											
Entrega del quinto informe bimestral a mi asesora para revisión.			X											
Realizar las correcciones indicadas por mi asesora.				X	X									
Entrega del quinto informe bimestral en el Departamento de Servicio Social.					X									
Análisis de la información aportada por los cuestionarios de profesores.			X	X	X									
Elaboración de gráficas y redacción del apartado 3.6.3.2.1 Cuestionarios de profesores					X	X								
Análisis de la información aportada por los cuestionarios de alumnos.						X	X	X						
Elaboración de gráficas y redacción del apartado 3.6.3.2.2 Cuestionarios de alumnos.								X	X					

Actividades	Septiembre 2005				Octubre 2005				Noviembre 2005				Dic.	
	5-9	12-16	19-23	26-30	3-7	10-14	17-21	24-28	31-4	7-11	14-18	21-25	28-2	5-6
Definición de estrategias significativas para la LEI.									X	X				
Redacción de los puntos 2. Seguimiento de la problemática detectada, 3.6.3.2 Evaluación del proceso curricular, 4. Resultados obtenidos: éxitos alcanzados y metas no obtenidas, 5. Observaciones respecto al plan reestudios de la Licenciatura en Pedagogía como producto de la práctica profesional desarrollada, y de las Conclusiones.										X	X			
Integración de los cinco informes bimestrales y captura del Informe Global											X	X		
Entrega del Informe Global a mi asesora para revisión.												X	X	
Realizar las correcciones indicadas por mi asesora.													X	X
Entrega del Informe Global en el Departamento de Servicio Social.														X

2. Seguimiento de la problemática detectada

2.1 Contextualización de la problemática

Los constantes cambios que en todos los sentidos el mundo experimenta se ven sin duda reflejados en la transformación y el surgimiento de nuevas necesidades en la sociedad mexicana. La satisfacción de dichas carencias involucra a todos los profesionistas del país y a las aportaciones que realicen desde su ámbito de acción. Así, la formación profesional resulta de gran relevancia pues durante este proceso se proporcionan las herramientas necesarias para que el futuro profesionista desarrolle conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permitan contribuir a la tarea arriba mencionada a partir de su inserción en el campo laboral.

Por tanto los objetivos que orientan cada una de las carreras a nivel superior, así como los contenidos y demás herramientas que permitirán la obtención de dichos objetivos deben estar en constante revisión y actualización, pues el ritmo acelerado con el que el mundo se transforma plantea la necesidad de contar con profesionistas formados a la luz de la vanguardia y con la capacidad suficiente para insertarse en una sociedad cambiante y atender las problemáticas presentes y futuras.

Así, con la finalidad de responder a las necesidades de formación profesional planteadas por el contexto, el Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) impartida en la ahora FES Acatlán desde 1983 conformó una comisión integrada por varios profesores adscritos a la licenciatura. Dicha comisión modificó el plan de estudios realizando así una nueva propuesta curricular que reformulaba los objetivos de la carrera, adecuando a estos los contenidos. De igual manera se buscó una mayor coherencia en el temario, mayor flexibilidad del plan a partir de una reducción en la seriación de materias, ampliar la oferta de materias optativas y volverlas más acordes con las necesidades de los alumnos, reforzar el aprendizaje del inglés a partir del aumento sustancial en las horas dedicadas a su enseñanza, e incrementar la posibilidad de terminar el trabajo de titulación más pronto (Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 3).

La LEI implantó este nuevo plan en el año 2000 con la finalidad de poder brindar a los alumnos una preparación profesional actual que les permitiera formarse como profesionistas comprometidos y capaces de responder a las necesidades de una sociedad cambiante.

A poco más de 5 años del nuevo plan, en la LEI no se ha realizado ningún acercamiento a fin de valorar el proceso de implantación pues, aunque es muy pronto para conocer sus resultados, es necesario comenzar a recopilar y analizar la información necesaria que permita en un futuro fundamentar juicios, recomendaciones y modificaciones en torno al Plan de Estudios de 2000. Dicha tarea conforma la problemática por atender.

2.2 Estrategias de intervención

Para poder verificar que el plan propuesto en el 2000 está cumpliendo con los objetivos planteados es necesario realizar periódicamente la evaluación del mismo, ya que a partir de este proceso se podrán analizar los resultados de su implantación y tomar decisiones con respecto a su pertinencia y/o actualización.

Sin embargo el Programa de la LEI no cuenta con una investigación sistemática que dé cuenta del desarrollo de la implantación del plan, pues éste es reciente ya que, al inicio de este proyecto de intervención, el nuevo plan llevaba sólo cuatro años.

A fin de poder intervenir en la problemática que esto supone se plantean como estrategias de intervención varias acciones que a continuación se enuncian:

- Aplicación y análisis de cuestionarios para profesores y alumnos que permitan recabar datos sobre cómo viven el plan de estudios con respecto a sus necesidades, expectativas y condiciones actuales.
- Análisis de bibliografía referente a la evaluación curricular y demás tópicos que permitan fundamentar el presente proyecto de intervención.
- Análisis del Plan de Estudios de la LEI, de los programas de estudio de las asignaturas y de documentos que refieran a él.

La finalidad que orienta cada una de las estrategias arriba mencionadas es la de realizar una evaluación curricular interna que permita conocer el proceso de implantación del nuevo plan no sólo desde el punto de vista teórico sino también desde lo experimentado por alumnos, profesores y funcionarios de la carrera a fin de aportar elementos suficientes, útiles y pertinentes para la futura toma de decisiones que tenga que hacer la Licenciatura en Enseñanza de Inglés con respecto a su currículo.

3. Sustento teórico-metodológico de la práctica reportada

3.1 Constructivismo y aprendizaje significativo

3.1.1 Un acercamiento al constructivismo

A principios de la década de los 70 llegó al ámbito educativo mexicano la teoría psicológica conductista, la cual había sido desarrollada principalmente por Skinner en los años 50. Esta teoría afirma primordialmente que la conducta puede ser estudiada en tanto que es observable, medible, cuantificable y susceptible de ser reproducida en un ambiente controlado, de tal suerte que el aprendizaje vendría a ser una modificación observable y permanente del comportamiento de los alumnos (SEP, 1998). El conductismo ejerció una gran influencia en la educación mexicana y sigue estando presente en muchos de los ámbitos educativos actuales.

Sin embargo, actualmente el ámbito educativo se nutre también de otros postulados que han tenido su origen en diversos campos disciplinarios. Uno de estos postulados es el del constructivismo, el cual surge como una opción diferente a la planteada por el conductismo ya que integra, entre otras cosas, los procesos intelectuales y creativos del sujeto cognoscente que el conductismo dejaba de lado.

De acuerdo con Miranda Arroyo, el constructivismo es

una conexión singular de cuatro aproximaciones teóricas con orígenes totalmente independientes: 1) una concepción epistemológica que en particular estaba centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente (la *Epistemología Genética*); 2) una visión que dota a la Psicología del aprendizaje escolar de un apellido propio: "lo significativo" (David Ausubel); 3) una teoría sobre el pensamiento humano que reconoce la influencia sociocultural en los aprendizajes y del desarrollo intelectual (específicamente en el desarrollo del lenguaje) de los niños (Lev Vygotski); y 4) las aportaciones de la llamada *Ciencia Cognitiva* (Jerome Bruner, Robert Posner, Glaser, entre otros) que nutren al *constructivismo* de un conjunto de conceptos sin precedentes y que otras aproximaciones no generaron.

(<http://www.odiseo.com.mx/2004/01/colaboradores.htm#miranda>)

Así, las cuatro teorías se complementan una a la otra para dar lugar al constructivismo. Por tanto para poder acercarnos a él es necesario conocer los principios de las teorías que lo integran.¹

La Epistemología Genética fue desarrollada principalmente por Jean Piaget a partir de sus investigaciones sobre la manera en que el sujeto pasaba de un nivel de conocimientos a otro de mayor validez y complejidad. Sus aportaciones resultan relevantes en tanto que él consideraba que el conocimiento era una construcción que se daba al interior del individuo, a partir de lo que él llamó asimilación, acomodación y equilibramiento.

Según el autor, la construcción del conocimiento se da cuando el sujeto incorpora algún objeto de conocimiento del exterior (asimilación) al mismo tiempo que ajusta sus esquemas de pensamiento al objeto recién asimilado (acomodación). Cada vez que el sujeto asimila y acomoda un nuevo objeto genera esquemas más adaptativos, lo que conlleva una transformación de la manera en como percibe su exterior: cuando esto se logra se da el equilibramiento, el cual permite al sujeto desarrollarse y madurar cognitivamente (Cueli, 1990, 414-415).

A fin de poder explicar este desarrollo, Piaget propuso una serie de periodos y estadios acordes al desarrollo biológico del ser humano que va de los 0 meses a los 15 años de edad. Los periodos son: el sensoriomotor (abarca de los 0 meses a los 2 años de edad y se conforma a partir de 6 estadios), el preoperacional (de los 2 a los 7 años de edad), el periodo de operaciones concretas (de los 7 a los 12 años de edad) y el periodo de operaciones formales (de los 12 a los 15 años de edad). De acuerdo con el autor el niño no puede saltarse ningún periodo pues para alcanzar cada uno de ellos retoma esquemas de los anteriores (Cueli, 1990, 417).

Por otro lado el ruso Lev Vygotski consideraba, contrario al conductismo, que para poder comprender al ser humano era necesario analizar algo más que la conducta: para él era menester entender cómo tenían lugar los procesos mentales. Así, centró sus esfuerzos en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje y en la relación existente entre ambas esferas a partir de una serie de experimentos y observaciones con niños, adolescentes y adultos.

¹ La teoría del aprendizaje significativo se desarrollará en el siguiente apartado, por lo que en éste sólo se encuentran las construcciones teóricas de Piaget, Vygotski y Bruner.

De esta manera, Vygotski concluyó que “en el desarrollo del niño existe un periodo pre-lingüístico en el pensamiento y una fase pre-intelectual en el lenguaje. Pensamiento y palabra se encuentran conectados por un vínculo primario. La conexión se origina, cambia y crece en el curso de su evolución” (Vygotski, 1942, 159). Así, conforme el niño va creciendo la esferas de pensamiento y lenguaje se encuentran y se superponen para permitir la elaboración de conceptos, sin embargo ambas esferas nunca están totalmente superpuestas pues el desarrollo del pensamiento y del lenguaje no es paralelo ya que según el autor “la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento” (1942, 166).

No obstante el habla conceptual surge, como se mencionó, para dar paso a la elaboración de conceptos. Así, Vygotski percibe al lenguaje como un instrumento psicológico, es decir una mediación que le permite al sujeto representarse una situación en la que aprendió o recibió alguna información en el momento que él convenga, y no sólo en el instante en el que tal situación acontece, pues “al utilizar las palabras...el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como *herramientas* no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, *sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.*” (Vygotski, 1988, 50). Otros instrumentos psicológicos serían cualquier cosa que nos ayude a recordar una situación pasada, como una agenda, una serie de notas o apuntes o, en el ámbito educativo, los materiales y juguetes didácticos (Álvarez, 1990).

Además de la mediación psicológica que supone ser el lenguaje, Vygotski considera necesaria para el desarrollo cognitivo la mediación social, es decir la intervención de agentes sociales en un proceso que podemos reconocer como educativo. Así, al postular que el lenguaje juega un papel de suma importancia en el desarrollo cognitivo del niño, y al ser éste un acto netamente social², Vygotski coloca a la sociedad como preponderante en el aprendizaje.

Conforme a lo enunciado por este autor, el sujeto aprende a partir de dos dimensiones: la social y la individual. Así, planteado en el terreno educativo, es necesario que el alumno tenga un primer acercamiento a los contenidos que debe aprender a partir de los agentes sociales que permean su proceso educativo, es decir el profesor y sus compañeros de clase. Es a partir de la interacción con ellos que el alumno comenzará la asimilación de los contenidos de manera

² El autor considera que la adquisición del lenguaje es un acto puramente social pues “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere de un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (Vygotski, 1942, 26). Así, el lenguaje surgió de una necesidad social y es transmitido de generación en generación.

interpsicológica para pasar así al plano intrapsicológico, donde los contenidos a aprender serán interiorizados de manera consciente por el alumno (SEP, 1998, 91).

De acuerdo con lo anterior todo conocimiento se construye dos veces, primero socialmente y después individualmente, pues como menciona Miranda Arroyo

Para esta corriente la categoría de **acción mental constructiva** forma parte del núcleo central de su paradigma, lo que significa que el protagonista principal del proceso educativo -como ya se dijo antes- es el alumno; sin embargo, esa construcción se da en un contexto sociohistórico, es decir, tiene lugar en un *ambiente social* en el que se desarrollan intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos, es decir, individuos que *construyen*. Dicho en otros términos, se trata de procesos de intercambio donde el sujeto "produce" esquemas de conocimiento junto con otros "constructores", en una especie de ir y venir entre lo individual y lo social.

(<http://www.odiseo.com.mx/2004/01/colaboradores.htm#miranda>)

La acción que los agentes sociales educativos ejercen en el alumno se manifestará en la zona de desarrollo próximo (ZDP) pues es esta área donde el desarrollo cognitivo y la cultura se encuentran para dar paso al aprendizaje. Vygotski define la ZDP como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz... Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

(Vygotski, 1988, 133-134).

Por tanto las acciones del profesor, así como los contenidos y demás elementos que conforman el proceso educativo deben estar diseñados con el fin de que el alumno logre su máximo nivel de desarrollo potencial a partir del trabajo en la ZDP.

En virtud de lo anterior es necesario conocer el contexto social del alumno y la manera en cómo este contexto enmarca el proceso educativo, pues como se mencionó anteriormente es la incidencia de la cultura en la ZDP la que permite que el alumno pueda desarrollarse cognitivamente y alcanzar la zona de desarrollo potencial. Esto permitirá articular la enseñanza

del profesor con el aprendizaje del alumno e ir transformando y promoviendo conjuntamente la ZDP.

Para poder lograr la articulación señalada no basta con sólo conocer el medio cultural del alumno, sino que es necesario también que el profesor conozca y parta de los conocimientos, habilidades y aptitudes aprehendidos anteriormente a fin de que estos sirvan como base para el contenido que se presenta como nuevo, pues "...el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo" (Coll, 1990^a, 441).

Sin embargo, para que el alumno pueda construir nuevos conocimientos es menester que éste cuente con los conocimientos previos necesarios para asimilar lo que se presenta como nuevo. Además los conocimientos previos deben ser sólidos, pues serán la base de la nueva construcción que está por realizarse; si éstos no existiesen o no estuvieran bien consolidados la construcción del nuevo conocimiento simplemente no sería posible.

Finalmente, las aportaciones de Jerome Bruner al constructivismo y al aprendizaje significativo radican principalmente en su propuesta del aprendizaje instruccional. La teoría instruccional supone, como el resto de las teorías constructivistas, que los seres humanos son constructores de su mundo a partir de la interacción con otros seres sociales. En el ámbito escolar la construcción del conocimiento por parte del alumno se dará gracias a la interacción y a la instrucción oportuna por parte de su profesor. Así Bruner desarrolló el concepto de andamiaje, el cual "supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz" (Díaz-Barriga, 2002, 6), es decir que a mayor competencia del alumno, menor deberá ser la instrucción que el profesor le proporcione, y viceversa. Con lo anterior Bruner también plantea la necesidad de dosificar las intervenciones y la ayuda pedagógica que se le brinden al alumno.

A manera de resumen, retomamos los principios constructivistas enunciados por Coll (1990^a, 441-443):

- La educación escolar tiene una función social-socializadora que se cumple facilitando a los alumnos el acceso a saberes y formas culturales. El alumno reconstruye dichos saberes a partir de su actividad escolar (no se habla de una construcción puesto que estos conocimientos ya fueron previamente construidos)

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje ya que sólo él puede construir y reconstruir el conocimiento al adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje. El alumno juega dicho papel no sólo cuando manipula y descubre el conocimiento, sino también cuando lee y escucha al profesor o a sus compañeros.
- El profesor ha de crear las condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo una actividad mental constructiva, la cual deberá orientar, guiar y engarzar con los saberes y formas culturales a fin de que el alumno se acerque progresivamente a ellos.

Aunque las teorías revisadas son de suma importancia pues todas contribuyeron a la creación del constructivismo, es importante aclarar en este punto que la extensión que se dedicó a cada una de ellas no fue sin intención, pues con la finalidad de poder exponer cómo se construye el aprendizaje y de sugerir estrategias que coadyuven al buen desarrollo del plan de estudios de la LEI, se consideran más pertinentes las aportaciones de Vygotski y de Ausubel. Por tanto la exposición que comienza versa sobre el aprendizaje significativo de este autor y las implicaciones de la teoría sociocultural en el aprendizaje escolar

3.1.2 El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo fue elaborada por David Ausubel en medio de un contexto donde la teoría conductista imperaba. Fue su interés por estudiar y comprender lo que pasaba en las aulas lo que llevó a este autor a adentrarse en la concepción mecánica que dominaba en el ámbito educativo y, como una crítica ante esto elaboró una opción, una teoría netamente educativa.

Así, Ausubel identificó cuatro situaciones del aprendizaje en el aula integrados a partir de dos dimensiones referentes a la manera en que se adquiere la información (dimensión recepción-descubrimiento) y a la forma en que el conocimiento se acomoda en la estructura cognitiva del alumno (dimensión repetitivo-significativo). La combinación de ambas dimensiones da lugar a las cuatro situaciones antes mencionadas: aprendizaje por recepción repetitiva, aprendizaje por recepción significativa, aprendizaje por descubrimiento repetitivo y aprendizaje por descubrimiento significativo (Díaz-Barriga, 2002, 37-38).

Ausubel considera que las cuatro situaciones de aprendizaje deben ser un continuo en el aula, pues ninguna se supone como única o privativa del aprendizaje escolar ya que no se

puede esperar que todos los contenidos se presenten ya digeridos y acabados, así como tampoco es posible que todo lo que el alumno debe aprender tenga que ser descubierto por él.

Sin embargo el autor, citado por Díaz-Barriga, mantiene que lo más óptimo es evitar en lo posible el aprendizaje repetitivo y organizar los contenidos para que éstos sean aprendidos significativamente por el alumno, pues en el aprendizaje repetitivo los contenidos promovidos son arbitrarios, por lo que el alumno no tiene más opción que hacer uso de la memoria y así 'aprender' lo que se le enseña. Por el contrario, el aprendizaje significativo "es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes" (2002, 39), es decir que se presenta de manera tal que el alumno puede asimilarlo gracias a que éste resulta ser relevante para él. Sin embargo la relevancia del aprendizaje no residía exclusivamente en los contenidos pues si el alumno carecía de las bases necesarias para construir el nuevo aprendizaje, o si era pasivo y se contentaba sólo con memorizar, sólo podría lograrse un aprendizaje repetitivo.

De igual manera Ausubel considera que para los niveles medio superior y superior la mejor manera de adquirir conocimiento es a partir del aprendizaje por recepción significativa pues éste necesita de un desarrollo cognitivo mayor donde el alumno sea capaz de manejar abstracciones y conceptos que le exijan recuperar lo aprendido anteriormente. Por el contrario, el aprendizaje por descubrimiento es más adecuado para los niveles de educación básica, aunque el hecho de que una de las situaciones prevalezca no significa que la otra no deba o pueda estar presente.

Existen tres condiciones para que pueda lograrse el aprendizaje significativo (García, 1990, 84):

- 1) Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos para que el sujeto pueda relacionarlos con los conocimientos que ya posee.
- 2) La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer los conocimientos necesarios que sirvan de anclaje a los nuevos contenidos.
- 3) El sujeto debe manifestar una disposición significativa y una actitud activa hacia el aprendizaje, así como atención y motivación.

Así, el aprendizaje significativo es resultado de la triangulación arriba descrita, es decir por un lado los contenidos, por otro la estructura cognitiva del alumno, y finalmente la disposición de éste hacia el aprendizaje. Si alguno de estos puntos falla el aprendizaje significativo será una tarea imposible.

La posibilidad de que los contenidos resulten significativos recae principalmente en el profesor. Es él quien puede dotarlos de relevancia e interés para sus alumnos, contando con el conocimiento previo respecto a la situación cognitiva, las necesidades, motivaciones e intereses de éstos. Para tal efecto puede utilizar estrategias que le permitan transformar su clase, hacerla atractiva para sus alumnos y conformar así un espacio para el análisis, la reflexión y finalmente, para la construcción de conocimientos. También puede valerse de materiales didácticos ya elaborados, o incluso planear y elaborar él mismo diversos materiales que sean significativos y tengan correspondencia con las características de sus alumnos y con los contenidos a enseñar. Es muy importante puntualizar que la planeación de los contenidos, de las actividades y de los materiales por parte del maestro debe partir de un conocimiento profundo sobre lo que el alumno ya sabe, pues de lo contrario no existirá una base cognitiva sólida que permita aprender y construir el conocimiento que se presenta como nuevo.

Este último punto constituye la segunda condición necesaria para el aprendizaje significativo, la cual se refiere precisamente a la madurez cognitiva de alumno y a los conocimientos previos con los que éste debe contar para poder aprender significativamente. Si el profesor no conoce la base de la que esta partiendo para planear toda su actividad docente, entonces dicha actividad esta destinada al fracaso pues puede ocurrir que los conocimientos sean muy 'elevados' para sus alumnos o, por el contrario que les resulten repetitivos y aburridos por haberlos adquirido con anterioridad.

También es importante que el docente conozca la manera en que sus alumnos están asimilando los contenidos, es decir la forma en cómo los esquemas de conocimiento que integra la estructura cognitiva se acomodan para aprender y dar paso a la construcción de nuevos conocimientos y de nuevos esquemas.

De acuerdo con Ausubel, los esquemas de conocimiento son abstracciones o generalizaciones que los alumnos hacen de los objetos, hechos y conceptos, los cuales están organizados jerárquicamente debido a la manera en como se acomoda la información. Así, la manera en cómo se procesa la información va de la menos inclusiva (contenidos subordinados) a la más inclusiva (contenidos supraordinados). También existen situaciones de aprendizaje donde los contenidos son del mismo nivel jerárquico (contenidos coordinados).

La importancia de que el profesor esté familiarizado con las relaciones anteriores es que este conocimiento le permitirá ayudar a comprender a sus alumnos las relaciones que guardan los diversos contenidos que van a aprender. Lo anterior permitirá que los alumnos puedan

mejorar su proceso de aprendizaje a partir de la construcción de conocimientos relacionados entre sí e integrantes de un todo, evitando así la memorización de cabos sueltos o de contenidos inconexos incapaces de conformar un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2002, 39-40).

Finalmente, la tercera condición para que pueda darse el aprendizaje significativo se refiere a la motivación, a la disposición y a la actitud del alumno frente al aprendizaje. El profesor podrá conocer la estructura cognitiva del alumno, partir de los conocimientos previos con los que éste cuenta y potenciar los contenidos y las actividades para que resulten significativas, pero si el alumno no tiene la disposición para aprender significativamente y se niega a ser un sujeto activo y participar de las actividades que el profesor sugiere, no importan los esfuerzos ni las condiciones externas, será imposible que se dé el aprendizaje significativo.

Recordemos que, como dice Coll (1990^a), el alumno es el responsable último de su aprendizaje, y si éste no se encuentra motivado y se niega a tomar las riendas de dicho proceso el aprendizaje significativo será imposible. Desafortunadamente desde los primeros niveles educativos se le 'enseña' al alumno una serie de contenidos, hechos y conceptos que son mostrados como inconexos, de manera aleatoria y sin ninguna relación lógica que le permitan al alumno construir esquemas de conocimiento y acomodarlos en su estructura cognitiva. De tal suerte, al alumno no le queda más que 'aprender' esta información de manera repetitiva a partir de la memorización de cabos sueltos con la finalidad de pasar un examen. Esto se vuelve un hábito de 'estudio' que es difícil erradicar, pues cuando el alumno se encuentra con contenidos y actividades significativas hace caso omiso y se limita a memorizar la información.

Además de los hábitos (buenos o malos) que se arrastran desde la niñez, intervienen también en el proceso de aprendizaje factores de corte motivacional y afectivo por parte del alumno y del maestro, los cuales afectan o benefician el buen curso de dicho proceso. Por tanto es importante que el profesor se encuentre motivado y dispuesto a enseñar significativamente, pues no puede esperarse que el alumno esté motivado, atento y dispuesto si el profesor no lo está. También es importante que éste conozca y reconozca en la medida de lo posible los factores antes mencionados para así poder planear mejor su actividad docente.

Dentro de los factores arriba mencionados, que afectan el proceso de aprendizaje y que el profesor debe saber reconocer y potenciar, se encuentra la relación que existe entre compañeros. Como ya se mencionó anteriormente, de acuerdo con Vygotski la construcción de conocimiento no es un proceso estrictamente individual pues se da gracias a la intervención de

agentes sociales como los compañeros de clase, en la ZDP del alumno. La actitud y disposición de los alumnos en general influye notablemente en la actitud y disposición del alumno en particular, pues a menudo los lazos afectivos que surgen con la convivencia inciden en el comportamiento de los integrantes del grupo escolar, además de que la intervención de los compañeros más avanzados puede potenciar la ZDP y facilitar el aprendizaje significativo.

A partir de las aportaciones teóricas de Ausubel se han diseñado estrategias para la enseñanza y para el aprendizaje significativo. Las primeras son utilizadas por el profesor para potenciar los contenidos, y para poder orientar y guiar al alumno en su proceso de aprendizaje. Ejemplo de éstas son el organizador anticipado, la presentación de resúmenes, el uso de ilustraciones, las redes semánticas, los mapas conceptuales, etc. (SEP, 1998, 28).

Por otra parte las estrategias de aprendizaje son aquellas de las que se vale el alumno para facilitar la asimilación y construcción de conocimientos y que le permiten engarzar la nueva información con la existente en su estructura cognitiva. Algunas de ellas son el autointerrogatorio, la imaginación, la identificación de ideas claves del material expuesto y la elaboración significativa de la información (SEP, 1998, 28).

Es importante mencionar que el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje no garantiza que el proceso resulte significativo pues como ya se dijo, éste depende de los conocimientos, habilidades y disposiciones afectivas de profesores y alumnos.

Desde los postulados constructivistas se desprenden diversas aportaciones aplicables a la LEI cuya finalidad sería la de apoyar a los profesores a promover un aprendizaje significativo en los alumnos. Así, algunas sugerencias elaboradas desde el constructivismo que pueden resultar de utilidad para los profesores de la LEI en el ámbito de la didáctica y de la planeación de los programas y de las clases, serían las siguientes:

- Sugerir al Programa de la LEI o a quien corresponda la conformación de espacios como cursos, círculos de lectura, seminarios, etc. a fin de adentrarse en los principios constructivistas, sobre todo en los que se desprenden del aprendizaje significativo.
- Reflexionar sobre la forma en que los alumnos estructuran los contenidos de forma individual y grupal y en torno a dicha reflexión modificar o seguir con la manera en que está trabajando.

- Tener presente que el aprendizaje se lleva a cabo de manera grupal al planear la forma de conducir su clase, promoviendo actividades que permitan la socialización del conocimiento entre compañeros.
- Reconocer la situación afectiva en la medida de lo posible, del alumno en particular y del grupo en general para poder servirse de ella en la promoción del aprendizaje significativo.
- Proponer actividades y/o materiales didácticos donde refleje su experiencia docente y las reflexiones en torno a la situación afectiva y cognitiva de sus alumnos.
- Ayudar al alumno a que su aprendizaje traspase el límite de las aulas relacionando los temas revisados con la realidad personal del alumno y con el acontecer nacional y mundial a fin de fomentar el pensamiento crítico y propositivo.
- Rescatar en la clase la experiencia de los alumnos que ya trabajan o que están realizando prácticas profesionales o servicio social y ayudarlos a relacionar los temas vistos en clase con la actividad profesional que están realizando.
- Realizar un examen diagnóstico o bien, recuperar los resultados del Examen Diagnóstico realizado por la UNAM³ y del ESDI⁴ a fin de tener un referente de la situación cognitiva real de los alumnos que le permita planear su clase a partir de los conocimientos, habilidades y aptitudes con los que ya cuentan los alumnos.
- Auxiliar al alumno a construir redes de relación entre los temas y conceptos antes, durante o después de la clase y así evitar la memorización de contenidos inconexos.
- Ayudar al alumno a reconocer el camino que siguió para aprender lo que aprendió, así como el nivel cognitivo que ha logrado a fin de que éste se proponga metas y sea consciente de qué conoce y cómo lo conoce
- Hacer preguntas durante el desarrollo de la clase que inviten a la reflexión y al análisis, y así no sólo verificar qué tanto están aprendiendo los alumnos, sino también promover el aprendizaje significativo antes que la memorización.
- Recordar que el profesor debe estar motivado y tener disposición para la promoción de experiencias y contenidos significativos si desea que los alumnos adopten la misma actitud.
- Socializar entre los profesores sus experiencias y reflexiones, pues las experiencias y reflexiones de los maestros que imparten clases al mismo grupo permitirán enriquecer la

³ En las Facultades de la UNAM se realiza un examen diagnóstico a los alumnos de primer ingreso a fin de conocer el nivel de conocimientos generales con los que cuentan al entrar a la Universidad. A partir de los resultados se conforma un perfil de ingreso de cada carrera. Esta información es remitida a los directores de cada Facultad y, en el caso de las FES, a los Programas de cada licenciatura a fin de que, con base en la información, se planeen acciones compensatorias o de interés para los alumnos de nuevo ingreso.

⁴ El Examen de Suficiente Dominio de Inglés (ESDI) se aplica a aquellos que desean ingresar a la LEI, y tiene como fin verificar que los aspirantes dominen en un nivel intermedio-alto el inglés en sus cuatro habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura). Este examen es un prerrequisito de la carrera.

práctica docente, conocer mejor la situación afectiva y cognitiva de los alumnos y promover el aprendizaje significativo.

Además de estas sugerencias, las estrategias de enseñanza y aprendizaje resultan de gran utilidad para ayudar al alumno a construir conocimientos. La definición y aplicación de algunas de estas estrategias se verá en el apartado 3.6.3.3, pues con el fin de proponer herramientas metodológicas acordes a la licenciatura se eligieron aquellas que resultan ser más pertinentes atendiendo a los contenidos de las asignaturas de la LEI, al perfil profesional que se desea lograr y a las experiencias de alumnos y profesores expresadas en los cuestionarios que fueron aplicados.

3.2 La evaluación educativa

3.2.1 Antecedentes del concepto de evaluación

El término 'evaluación' aparece a partir del proceso de industrialización en Estados Unidos a principios del siglo XX. Dicho proceso obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo, pues la necesidad de cuadros preparados que pudieran prever y resolver las situaciones que planteaba dicho proceso hizo que la sociedad volteara el rostro hacia las instituciones educativas como principales formadoras de gente preparada.

De esta manera, la sociedad industrializada comenzó a consignar diversas tareas a la educación mientras que ésta, permeada también por el proceso de industrialización, adoptaba los principios, conceptos y procesos que de él nacían. Así, en 1916 Henry Fayol publica su obra *Administración general e industrial*, donde establece los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: planificar, realizar y evaluar. Estos principios pasaron de los centros laborales a los centros docentes y educativos como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico y didáctico.

Otra circunstancia decisiva fue la aparición, difusión y utilización masiva de los tests psicológicos durante la década de los años 40 debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial, pues el surgimiento de esta gran guerra creó la necesidad de contar con métodos que permitieran medir las capacidades de los hombres y con base en ello clasificarlos. El uso de los tests fue incorporado al ámbito educativo, pues con ello se ofrecía al profesorado un

instrumento objetivo para poder cuantificar científicamente las capacidades, el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

A finales de los años 50 se desarrollaron en Norteamérica grandes reformas educativas cuya consecuencia fue el auge y la sofisticación de las técnicas de evaluación, mientras que en México se empezaron a gestar reformas educativas importantes en la década de los 70. Dichas reformas tendían a solucionar los problemas ocasionados por la masificación educativa, sin embargo se realizaron sin considerar los procesos formales de evaluación, por lo cual este aspecto se encontraba desvinculado de las decisiones políticas con respecto a la educación.

3.2.2 Aproximaciones al concepto de evaluación

En un sentido general y cotidiano, la evaluación es un proceso que permite emitir un juicio de valor sobre lo que hemos hecho o decidido así como sobre la conveniencia de hacer o decidir algo en un futuro; este ejercicio de evaluación es muy frecuente en el día a día pues continuamente evaluamos nuestras acciones de manera informal. Sin embargo, cuando deseamos evaluar alguna actividad profesional no basta con hacer una evaluación informal, pues resulta necesario realizar una evaluación sistemática y objetiva basada en una investigación que aporte elementos suficientes para realizar dicho juicio de valor.

Existen diferentes aproximaciones a este concepto que van desde aquellas que refieren sólo a la medición, colocando a la evaluación como sinónima de ésta, hasta definiciones que proponen a la evaluación como una forma de investigación social.

Una de las aproximaciones que mayor influencia ejerció en el ámbito educativo norteamericano y posteriormente en el latinoamericano fue la de Tyler, considerado como el precursor de la evaluación educativa. Tyler, en Ruíz, definía la evaluación como “el proceso que determina el grado con que se alcanzaron los objetivos” (1998, 29) en el ámbito escolar, es decir como una manera de conocer el rendimiento de los alumnos. Así, la evaluación debía servir para establecer las discrepancias entre lo que es y lo que debe ser.

En los años posteriores a Tyler han surgido diversos conceptos de evaluación que se diferencian en su objeto, así como en su metodología. Ruíz Larraguível (1998) distingue seis definiciones de evaluación correspondientes a seis modelos evaluativos. La primera definición que la autora recupera es la de Tyler, la cual da lugar al modelo de congruencia entre los

objetivos y los resultados. En este modelo el objeto de estudio es el aprendizaje de los estudiantes, mismo que puede ser conocido a partir de la verificación de los objetivos de comportamiento que propone alguna asignatura en particular o el plan de estudios en general.

El segundo modelo es el de toma de decisiones cuyo representante es Stufflebeam. Para este autor la evaluación es un proceso que proporciona información útil para la toma de decisiones, y su objeto de estudio abarca todo lo que la parte administrativa decide: programas, planes de estudio, materiales didácticos.

El modelo de planificación de la evaluación, representado por Cronbach, define a la evaluación como una examinación sistemática del programa o plan de estudios, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a su mejora. Su objeto de estudio abarca todo aquello que ocurra como consecuencia del programa.

El modelo sin objetivos de Scriven define a la evaluación como una determinación sistemática del mérito o valía de un objeto o evento, independientemente de las expectativas que de él se tienen, es decir evalúa los efectos del plan de estudios sin tomar como parámetro los objetivos de dicho plan.

Otro concepto de evaluación es el propuesto por Stake, quién define a la evaluación como un proceso interactivo de adquisición de información sobre una institución, programa o proyecto. Esta definición pertenece al modelo centrado en el cliente, donde el objeto a evaluar estará determinado por las necesidades y juicios del solicitante de la evaluación.

Finalmente, el modelo holístico o naturalista percibe que la evaluación debe describir al proceso educativo como un todo, comprendiendo el conjunto de relaciones, comportamientos y percepciones de los actores involucrados. De esta manera, el objeto de estudio serán las interpretaciones que los actores hacen del proceso educativo, así como las interacciones sociales que se dan en el entorno. Este modelo representado por Hamilton, Parlett y McDonald busca describir e interpretar el contexto educativo y lo que en él acontece.

Por otra parte, Raquel Glazman (2001) reconoce once enfoques distintos para abordar el concepto de evaluación. Aunque algunos de ellos se identifican plenamente con los modelos antes mencionados, es importante destacar enfoques como el de la crítica de arte, el de la acreditación y el enfoque sociopolítico.

El enfoque de la crítica de arte consiste en evaluar la calidad del objeto juzgado a partir de la experiencia del evaluador. En este enfoque el evaluador es parte fundamental, pues debe poseer suficiente experiencia sobre lo que va a evaluar a fin de poder distinguir lo significativo de lo superficial y así reconocer las cualidades del programa o plan de estudios.

Por otra parte, el enfoque de la acreditación se centra en los juicios que hacen profesionales sobre las autoevaluaciones de las instituciones. Es decir, un grupo de profesionales visita la institución educativa y evalúa las autoevaluaciones que se han realizado en la institución, proponiendo medidas correctivas.

Finalmente, el enfoque sociopolítico considera que los procesos de evaluación están íntimamente relacionados con las metas sociales, políticas y pedagógicas, pues al evaluar los objetivos de los planes de estudio o de una institución educativa se está valorando también el concepto de educación y la pedagogía que origina esos objetivos y no otros, así como el marco sociopolítico que sustenta toda la práctica educativa.

Por otra parte, Ma. José Aguilar y Ezequiel Ander-Egg (1992) distinguen diversos tipos de evaluación según cuatro criterios:

- Según el momento en que se evalúa: existen tres tipos de evaluación definidas a partir de este criterio. La primera es la evaluación antes, inicial o pre-decisión pues se realiza antes de tomar la decisión de emprender cierto programa o proyecto con la finalidad de conocer su pertinencia, viabilidad y eficacia. La evaluación realizada durante la ejecución permite conocer el desarrollo del programa o proyecto al establecer en qué medida se están cumpliendo los objetivos, así la información recabada en esta evaluación sirve como fundamento para la toma de decisiones con respecto a la permanencia del programa y a la necesidad de replantear alguna de sus partes. Finalmente la evaluación ex-post se realiza cuando el programa o proyecto ha llegado a su fin con la finalidad de obtener información que permita valorar los resultados y rescatar aprendizajes y experiencias para la puesta en marcha de proyectos posteriores.
- Según las funciones que cumple la evaluación: de acuerdo a este criterio pueden distinguirse dos tipos de evaluaciones. La evaluación sumativa se refiere a los resultados o efectos de un programa o proyecto, mientras que la evaluación formativa se realiza durante la ejecución del programa y permite vislumbrar su desarrollo y así mejorar su funcionamiento. Como puede observarse, estas evaluaciones son parecidas a la evaluación ex-post y a la evaluación durante la ejecución arriba descritas.

- Según la procedencia de los evaluadores: conforme a este criterio podemos distinguir cuatro tipos de evaluación. La evaluación externa es aquella realizada por personas u organismos que no tienen vínculo alguno con la institución ejecutora del programa o proyecto, mientras que la evaluación interna es llevada a cabo por personas u organismos que no son directamente responsables del programa o proyecto pero que sí pertenecen a la institución gestora. Por otro lado, la evaluación mixta es aquella realizada por un equipo conformado por evaluadores externos e internos, mientras que la autoevaluación es llevada a cabo por los responsables directos del programa o proyecto.
- Según los aspectos del programa que son objetos de evaluación: la primera evaluación de acuerdo a este criterio es la del diseño y conceptualización del programa, es decir se evalúan todos los aspectos necesarios para construir el programa o proyecto así como el proceso de elaboración. La siguiente evaluación es la que tiene por objeto la instrumentación y seguimiento del programa o proyecto a partir de la valoración de aspectos como la cobertura del programa, la implantación, el ambiente organizacional en que se desarrolla y el rendimiento personal de los que en él participan. Finalmente el tercer tipo de evaluación según este criterio es de la eficacia y eficiencia del programa o proyecto, la cual permite valorar la efectividad del programa a partir del logro de objetivos o metas, así como su rentabilidad económica a partir del coste del programa en relación con los resultados obtenidos.

A partir de todo lo anterior, ambos autores proponen el siguiente concepto de evaluación:

La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligentes entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.

(Aguilar, 1992, 18)

Este concepto nos proporciona los indicadores que debemos evaluar con la finalidad de consolidar una base de información para la toma de decisiones, o bien para poder conocer y comprender aquellos aspectos o acciones que nos llevan al éxito o fracaso del programa o proyecto. Como complemento a este concepto se proporciona a continuación el desarrollado por Glazman y De Ibarrola, citadas por Frida Díaz-Barriga, quienes definen la evaluación educativa como:

un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta.

(Díaz-Barriga, 1998, 135)

De esta manera, es necesario evaluar la teoría y la realidad, es decir lo establecido en el programa o proyecto y lo que realmente está sucediendo en los espacios destinados para su puesta en marcha. Sin embargo esta evaluación no consistirá sólo en hacer una comparación, sino implica el análisis y la interpretación de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

3.2.3 La evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES)

En un principio las IES llevaban a cabo la evaluación de manera aislada y para satisfacer necesidades muy particulares de cada institución. Esta evaluación quedaba comprendida como el paso último de los modelos de planeación de las instituciones, y tenía como principal función la de avalar la toma de decisiones. Las evaluaciones eran autoevaluaciones, pues aunque interviniera algún agente externo, siempre los que interpretaban los datos eran los sujetos de las instituciones.

En los 70 se inician los primeros trabajos globales de evaluación que buscaban que el proceso fuera integral. Sin embargo hasta 1984 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propone un modelo general de evaluación, donde ésta queda entendida como un proceso orientado a apoyar la toma de decisiones y el establecimiento de políticas para el cambio institucional.

En este modelo se proponen categorías e indicadores para la evaluación de la educación superior en general, sin embargo se concluyó que la heterogeneidad de este nivel hacía difícil la

puesta en marcha de un solo modelo, así como el uso de indicadores complejos en una primera etapa de la evaluación. Además, se encontró una dificultad más para poner en marcha un modelo único de evaluación: la resistencia al cambio por parte de algunas personas de las instituciones, así como diversas carencias técnicas.

A partir de esto, la evaluación quedaba entendida como un proceso técnico y político generado desde el interior de las instituciones como respuesta a las necesidades de mejoramiento de sus actividades y funciones.

Por último, en las 'Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior' la evaluación es considerada como un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido, la orientación, la eficiencia y la eficacia de los procesos y resultados institucionales.

Como puede observarse, el concepto de evaluación se construía a partir de las diferentes situaciones que se presentaban a medida que se implementaban los modelos de evaluación. Esto manifiesta el carácter dinámico de la evaluación y de los procesos que intervienen en ésta, lo cual impide que la concepción y los modelos de evaluación sean estáticos. De igual manera, el avance de la evaluación permitió ver los diversos obstáculos que debilitan dicho proceso, los cuales van desde los elementos técnicos hasta las actitudes de los sujetos inmersos en el proceso.

La política educativa de México comenzó a prestar especial atención a la evaluación de la educación superior en 1989, cuando queda establecido en el programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 la necesidad de crear la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) como una dependencia de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) cuya principal finalidad fuera la de efectuar una evaluación permanente de dicho nivel educativo.

La evaluación se percibió como un proceso íntimamente relacionado con la planeación y con el financiamiento, pues la valoración debía estimar lo referente al desarrollo institucional y a la necesidad y asignación de recursos.

La unificación de criterios para la evaluación refrendó el compromiso entre la SEP, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), quienes coincidieron en

que la evaluación debía ser un proceso gradual orientado a lograr la valoración integral de la educación superior.

Así, los trabajos sobre evaluación permitirían a la SEP realizar el seguimiento de las políticas sectoriales, así como establecer las acciones necesarias para inducir a la educación superior a la modernización. La CONPES se comprometió a realizar con mayor eficacia la planeación y la coordinación en todos los ámbitos de la educación superior. Finalmente, la CONAEVA buscaría hacer las recomendaciones pertinentes a la SEP y a las instituciones para consolidar e innovar la educación superior.

Con el transcurso de los años y con la realización de diversos ejercicios de evaluación en las IES, la evaluación se fue perfilando como un proceso que permite conocer la relevancia social del quehacer educativo del nivel superior, así como el grado de avance de los objetivos que la educación superior se plantea. También es un medio para conocer la eficiencia, el impacto y la eficacia de las acciones realizadas, lo cual permitirá establecer lineamientos, políticas y estrategias tendientes al desarrollo del nivel superior.

La evaluación debe ser percibida como un apoyo necesario para el desarrollo de la educación superior, por lo cual no puede ser un proceso aislado, sino una parte integrante de la planeación. Además, para que la evaluación pueda respaldar la toma de decisiones e incidir en la realización de planes y programas debe ser un proceso permanente, cuya influencia social y política no debe ser negada, pues se cristaliza principalmente en la cuestión del financiamiento.

De acuerdo a lo planteado por la SEP en su documento *Evaluación de la Educación Superior* (SEP, 1990), la evaluación:

- Debe estar orientada a la toma de decisiones.
- Debe contar con una visión holística, esto es que la evaluación debe percibirse como un conjunto de acciones posibles que se adaptarán a cada caso específico.
- Debe contar con una visión axiológica, pues estará permeada por los valores que orientan a las instituciones de educación superior.

De igual manera, la evaluación se organiza en torno a cuatro ejes:

- Qué evaluar: esto depende del interés de quienes toman las decisiones. La decisión de que evaluar puede tomarse en cinco niveles: individual; de dependencias; institucional; interinstitucional y regional; y de sistema.

- Cuándo evaluar: puede ser una evaluación diagnóstica (tomar en cuenta el desarrollo histórico para llegar al momento actual); formativa (contempla las diferentes etapas de operación de un programa); sumativa (evalúa el funcionamiento global de un programa); y de simulación o prospectiva (permite pronosticar los efectos futuros de un programa que aun no esta operando).
- Quién habrá de evaluar: El sujeto evaluador puede ser el responsable de la operación del programa (autoevaluación); otro miembro de la institución o del programa que no sea el responsable (evaluación interna); o una persona ajena a la institución (evaluación externa).
- Cómo evaluar: Los métodos de la evaluación deben ser tanto cuantitativos como cualitativos. El diseño de la metodología para la evaluación debe tomar en cuenta los aportes y las experiencias que las instituciones tienen en este rubro. Además debe tener en cuenta el carácter heterogéneo de la educación superior, por lo cual la metodología debe ser flexible.

Aunque como se mencionó anteriormente, resulta imposible imponer un sólo modelo de evaluación debido a la heterogeneidad de las IES, la CONAEVA propone una serie de categorías de análisis y criterios para que, a partir de ellos, las IES construyan sus parámetros y se evalúen a sí mismas conforme a su contexto, sus necesidades y experiencias previas.

Las categorías de análisis y los criterios correspondientes son:

- Docencia en licenciatura y posgrado. Criterios: oferta educativa, planes de estudio, estudiantes, personal académico y procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Investigación. Criterios: líneas de investigación, proyectos de investigación, planta de investigadores, resultados de la investigación y vinculación docencia-investigación.
- Difusión y extensión. Criterios: normatividad, oferta, programas, personal y publicaciones y medios de comunicación.
- Normatividad y gobierno. Criterios: instrumentos jurídicos, órganos normativos y de gobierno y participación de la comunidad institucional.
- Organización. Criterios: estructura académico-administrativa, sistemas y procedimientos de organización, servicios estudiantiles, servicios académicos y servicios administrativos.
- Planeación y evaluación. Criterios: planes y programas, sistemas de información, instancias de planeación y evaluación⁵.
- Financiamiento. Criterios: patrimonio, ingresos, ejercicio presupuestal y control presupuestal.

⁵ El presente proyecto se ubica en esta categoría de análisis, aunque sólo se recuperó el criterio referente a planes y programas.

- Relación educación superior-sociedad. Criterios: normatividad técnica e instancias de vinculación.
- Política educativa. Criterios: en materia de crecimiento, en materia de financiamiento, en materia salarial y en materia de calidad académica.

3.3 El currículo

3.3.1 Evolución del concepto de currículo

Al igual que el concepto de evaluación, el concepto de currículo nació en Estados Unidos durante la década de 1980 para designar el conjunto de materias que conformaban un programa educativo. En torno a esta definición se organizaron en años posteriores diversas comisiones nacionales cuya función era la de unificar y ordenar los programas educativos para las escuelas elementales y secundarias creados en ese entonces por profesores universitarios y especialistas en contenido. Así, el primer estudio científico sobre el currículo data de 1911, cuando la Comisión sobre la Economía de Tiempo en la Educación realizó una evaluación sobre las materias, los recursos didácticos y la relevancia social de los programas educativos.

Después de la Primera Guerra Mundial los organismos escolares se fueron involucrando en la elaboración del currículo, percibiéndolo como algo más que un curso o plan de estudios. De esta manera los especialistas comenzaron a prestar atención a los objetivos y a la relación del currículo con la vida de la sociedad estadounidense.

Así, no sólo se transformó el concepto de currículo, sino también la metodología para elaborarlo. Al pasar a manos de maestros y directivos la responsabilidad de diseñar el currículo, se comenzaron a desarrollar en los centros escolares nuevas formas de organización y administración de dicho proceso mediante la conformación de comisiones encargadas de definir la filosofía y los objetivos que orientarían el plan de estudios. Con base en esto otra comisión elaboraba los cursos y los materiales didácticos necesarios, mientras que una tercera comisión se encargaba de familiarizar a maestros y directivos con las nuevas propuestas curriculares.

Sin embargo, se descubrió que los planes elaborados no eran utilizados, por lo que las comisiones se dedicaron a integrar los intereses de los profesores y de gran parte del personal de la escuela, ampliando así la participación y responsabilidad en la construcción del currículo.

Así, este concepto de currículo y la forma de elaborarlo permaneció durante varias décadas en Estados Unidos, y posteriormente llegó a México como parte de la corriente tecnologicista de la educación.

Esta tendencia permaneció y se arraigó en México hasta finales de la década de los 70, cuando comenzó a gestarse en nuestro país un movimiento crítico en contraposición a la corriente tecnologicista como consecuencia del rechazo y descontento de toda América Latina por la dominación de los países 'desarrollados' sobre los 'subdesarrollados'.

Así, se inicia la construcción del discurso crítico en el campo del currículo. En dicho discurso:

Se critica el diseño curricular por objetivos, se pone énfasis en los contenidos y en el trabajo de programación a partir de las estructuras conceptuales, en esta tarea se subraya el papel del docente, se intenta la reconceptualización misma de objetivos y de su vinculación con el problema de acreditación y evaluación, [...] se intenta trabajar desde una perspectiva amplia de participación en los procesos curriculares, se lleva a acabo una relectura de los autores clásicos del currículo (específicamente Tyler y Taba), se expresan de manera incipiente algunos intentos por develar el origen y desarrollo del campo a partir de su reconstrucción histórico-conceptual, se habla de curriculum oculto, se diferencia entre curriculum formal y curriculum vivido, algunos autores se autocritican, se incorpora la perspectiva del análisis de lo cotidiano al campo del curriculum en educación superior, se critica la búsqueda del modelo, se postula la importancia del sujeto, se reconoce al curriculum como una práctica social, se trabaja sobre la relación entre el curriculum y la formación docente, se empieza a hablar de la construcción del sentido, se empieza a señalar la imposibilidad del desarrollo del discurso curricular, se señala su agotamiento.

(De Alba, 1989, 15)

Como puede observarse, en el periodo comprendido entre la década de los 70 y principio de la de los 80, el currículo se configura como privilegiado pues las reflexiones en torno a su definición y elaboración son el centro de la discusión educativa. Además, las reflexiones también se daban en torno a toda la teoría curricular producida dando espacio para la autocrítica y para la comprensión y reconocimiento de las limitantes en el campo curricular.

Con el transcurrir de los años el concepto de currículo fue evolucionando como consecuencia de las investigaciones y reflexiones que se dieron alrededor de él. Así, es posible discernir tres diferentes maneras de entenderlo: el currículo como producto, el currículo como proceso y el currículo como práctica social. A continuación se describen cada una de estas tres aproximaciones.

- El currículo como producto.

Esta acepción es la más vieja y arraigada en el campo educativo, pues desde que surgió el concepto de currículo éste fue entendido como el conjunto de asignaturas y cursos que ofrece una institución educativa, es decir como el producto resultante de la planeación educativa. Incluso actualmente el currículo sigue siendo para muchos educadores y planeadores sinónimo de plan de estudios.

De acuerdo a lo anterior el currículo es entonces un documento escrito que contiene como elementos los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación (Ruíz, 1998, 21). Esta concepción de currículo fue el punto de partida de las primeras investigaciones y construcciones teóricas de los intelectuales de la educación en México durante los años 70 y principio de los 80.

Así, el currículo dio lugar al programa de investigación denominado como de racionalidad tecnológica⁶, el cual orientaba sus esfuerzo al estudio, análisis y mejora de los diversos componentes del plan de estudios, de los métodos de enseñanza, de los materiales didácticos, de los sistemas e instrumentos de evaluación y, sobre todo de la metodología de planeación curricular desarrollada principalmente por autores como Arnaz, Glazman y De Ibarrola.

Uno de los aspectos del currículo como producto que captó especial atención por parte de los investigadores fue el de los objetivos como ejes de todo el plan de estudios, pues éstos fundamentaban y orientaban las asignaturas y contenidos, regían las experiencias de aprendizaje y proporcionaban criterios de evaluación al perfilarse como objetivos de aprendizaje que los alumnos debían alcanzar (Tyler, 1973, 49).

⁶ Ruíz Larraguível afirma que este interés en la investigación curricular surge más por conveniencia administrativa que por una necesidad intelectual, pues el sistema educativo se encontraba inmerso en una política modernizante que obedecía al paradigma de tecnología educativa importado de Estados Unidos, por lo cuál el repentino interés en materia curricular obedecía a la necesidad de encontrar la eficiencia educativa en grupos numerosos, la exigencia de vincular la educación con la demanda laboral y el control del saber escolar, y no por la necesidad de conocer más sobre la materia (Ruíz, 1989, 88).

- El currículo como proceso.

Durante la década de los 80 una parte considerable de la investigación curricular en México proponía nuevas formas de entender al currículo. Una de ellas era la concepción del currículo como proceso, que surgía como contraposición a la visión del currículo como producto.

La diferencia principal entre ambas aproximaciones consiste en que, mientras el currículo como producto era simplemente el conjunto de asignaturas y contenidos reflejados en el plan de estudios de cualquier institución, el currículo como proceso abarca no sólo el concepto anterior sino que también comprende el proceso de implantación como verdadero centro del currículo y de la vida escolar y la evaluación del mismo a partir de la investigación y análisis de lo que acontece en el espacio real de la institución y del salón de clases.

Así, se conceptúa al currículo como un "...proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha" (Ruiz, 1998, 23), articulando todos los procesos escolares que se dan en una institución educativa. Por lo tanto, el currículo en su calidad de proceso comprende todo ese espacio intermedio que existe entre el plan de estudios y el aula escolar y la manera en cómo ambos aspectos se relacionan.

Para complementar el concepto de currículo se cita a continuación la definición de Raquel Glazman: "...son las interacciones de actividades y experiencias, mediadas por un contenido educativo, que se dan en situaciones de enseñanza y aprendizaje, orientadas por finalidades y desarrolladas por alumnos, docentes e investigadores de las instituciones educativas" (Glazman, 2001, 145).

Así, el currículo visto como proceso es una construcción teórico-conceptual que comprende y articula todas las experiencias educativas que se dan en el espacio determinado por una institución. Por tanto el currículo como proceso abarca desde la elaboración del plan de estudios (objetivos, perfil profesional, asignaturas, etc.) basado en el análisis del contexto político, económico y social hasta su implantación e interpretación por parte de funcionarios, profesores y alumnos en la vida cotidiana de la institución y en el salón de clases.

Si bien los objetivos fueron el nudo central de la discusión y reflexión durante los 70, con la transición del currículo como producto al currículo como proceso el punto de partida que originó diversas investigaciones y reflexiones fue el de la calidad educativa y de formación que suponía el plan de estudios y los modos de hacerlo efectivo en el salón de clases. En otras

palabras, la investigación de los especialistas en materia curricular giraba en torno a la valía de los contenidos, a la congruencia de los objetivos con las asignaturas y con el proyecto educativo a nivel institucional y nacional, y a la manera en cómo el plan de estudios estaba siendo interpretado y ejecutado por los docente y aprehendido por los alumnos.

En su calidad de proceso, el currículo esta integrado por dos dimensiones: la formal y la real. La dimensión formal está comprendida por los lineamientos que rigen el plan de estudios y que encuentran su ratificación en el contexto político, económico y social que los originan. Por otro lado, la interpretación que hacen del plan de estudios todos los actores institucionales mediada por sus historias personales, sus expectativas y prejuicios constituyen la parte real del currículo. Así, a partir del estudio de ambas dimensiones es posible comprender el proceso curricular.

- El currículo como práctica social y educativa.

Esta acepción de currículo surgió de manera paralela a la perspectiva del currículo como proceso durante la década de los 80. Ambas aproximaciones se encuentran estrechamente ligadas pues la acepción del currículo como proceso comprende a la perspectiva del currículo como práctica social.

Como se mencionó anteriormente, el currículo como proceso comprende dos dimensiones: la formal y la real. Mientras que la dimensión formal comprende el documento del plan de estudios, la real engloba lo vivido, las interacciones que acontecen en el espacio escolar a partir de la convivencia de maestros, alumnos y administrativos bajo el marco del plan de estudios.

Así, el currículo entendido como práctica social comprende la investigación y reflexión de la dimensión real a partir del análisis de una nueva perspectiva: el currículo oculto. Este término fue acuñado por el educador norteamericano Phillips Jackson (Ruíz, 1998, 25) y al igual que la perspectiva del currículo como práctica, tiene un profundo arraigo en la Sociología, pues a partir de esta ciencia pueden explicarse y comprenderse criterios que conforman el concepto de currículo oculto.

De acuerdo con Hamud Escárcega el currículo oculto “se refiere a la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones dirigidas al estudiante durante su estancia en la institución educativa cuando asume sus expectativas rutinariamente” (1998, 29). Es decir, todos los hábitos, valores e ideologías⁷ que de manera implícita y muchas veces inconsciente transmiten a los alumnos los profesores, los organismos administrativos institucionales, la dirección escolar e incluso otros alumnos en la vida cotidiana de la institución educativa en general y del salón de clases en particular.

A la luz del concepto de currículo oculto se define al currículo:

Como un reflejo de la totalidad educativa, que da cuenta de la manera en que la estructura social determina al sistema educativo y opera como mecanismo mediante el cual las relaciones sociales y de poder, afectan los procesos de estructuración y transmisión del saber, y que por ende, es permeable a los problemas de los sujetos que asisten a las instituciones con el compromiso de enseñar y el de aprender.

(Hamud, 1998, 13).

Así, la aproximación al currículo percibido como práctica social y educativa se centra sólo en la dimensión real, dejando al plan de estudios como un dato que puede aportar información. De tal manera, las asignaturas y contenidos pasan a un segundo término, siendo lo principal todo lo referente a las formas de seleccionar y transmitir el conocimiento como mediadores entre la ideología dominante y los estudiantes.

Como puede observarse, la perspectiva que rige el análisis del currículo como práctica educativa y social es la sociológica, y si bien se recupera el análisis pedagógico, las categorías y conceptos centrales tales como poder, dominación, grupo-ideología dominante, cultura hegemónica y formas de transmisión cultural, etc. son definidas desde la Sociología.

Esta perspectiva de estudio del currículo percibe la práctica educativa no sólo como la forma de transmisión del grupo dominante, sino también analiza el currículo como práctica del cambio, de transformación de la ideología dominante a partir de la interacción y confluencia de

⁷ Estos hábitos, valores e ideologías transmitidas son los que permean las interacciones sociales. Por tanto, se enseña al alumno a partir del currículo oculto lo necesario para que pueda desarrollarse y convivir en la sociedad y, de igual manera, pueda insertarse exitosamente en el mercado laboral, pues las formas de dominación transmitidas garantizan tal empresa.

los ideales, prejuicios, hábitos y valores de maestros, alumnos e incluso personal administrativo que conviven en la escuela.

3.3.2 El currículo universitario

Actualmente el mundo experimenta una serie de procesos que implican cambios profundos en todos los ámbitos. Uno de estos procesos es el neoliberalismo, que ha venido acompañado por la globalización y la modernización.

El neoliberalismo no es otra cosa que el capitalismo llevado a sus extremos, un fenómeno económico cuyo fundamento es la libertad de acción económica y la comercialización de lo que antes no se consideraba mercancía. Esta teoría económica se opone al Estado benefactor que cubre las necesidades básicas de la población y procura formar Estados trasnacionales⁸. Los principios del sistema neoliberal se cristalizan en "...el aumento de las tasas de interés, en el creciente desempleo, en la contracción de la emisión monetaria, en el recorte a gastos sociales, en la privatización de bienes y servicios, y en las políticas que benefician a los estratos sociales más elevados y a la inversión privada" (Anderson, 1996, 101).

En el mundo social y cultural, la situación no está más tranquila ni estable. En esta esfera, la mundialización económica se cristaliza a través de la aldea global. Esta aldea global es un espacio cultural construido a partir de conocimientos, creencias y valores propuestos por el poder hegemónico y por los diversos países centrales, que expresan la cultura mundial al mismo tiempo que declinan el sentido de identidad y nacionalidad. Esta construcción se debe principalmente a los medios de comunicación, cuyos avances tecnológicos permiten a cualquiera que tenga acceso a ellos, la experiencia de interactuar con cualquier persona en el mundo o de estar 'presente' en cualquier lugar o suceso del planeta.

La globalización, que supone la homogeneización y la constitución de una aldea global donde se borren las fronteras lingüísticas, culturales, geográficas, pero también donde se pierda la identidad y la pluriculturalidad, está siendo posible gracias a la presencia y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De igual manera, el contexto global

⁸ El término de estados trasnacionales se conforma dentro de la teoría económica neoliberal para referir a los estados globales cuya principal característica es la de borrar las fronteras nacionales a fin de favorecer el desarrollo de la economía de los países centrales (McLuhan, 1991).

posibilita el surgimiento de la perspectiva social del conocimiento, donde el currículo juega un papel preponderante como articulación de las instituciones educativas.

Así, la ideología neoliberal y el proceso de globalización, cristalizados en la mayor parte del mundo, impactan en todos los ámbitos innegablemente. La educación no puede ser la excepción, por lo que ante tal situación es necesario su replanteamiento, su reconstrucción para asimilar las nuevas circunstancias a fin de lograr la edificación de un México más equitativo.

Justo aquí, donde surge la pregunta de cómo lograrlo, debemos remitirnos a la educación superior, cuyo protagonismo es innegable. Esto no quiere decir que la educación superior es la panacea que cambiará la situación mexicana actual, pero sería absurdo negar su injerencia en la definición de un contexto más alentador, justo y positivo para México.

Ante este panorama, el papel de la educación superior parece incierto y sin rumbo, pues la globalización y el neoliberalismo han impactado las políticas de la educación superior en todo el mundo, definiendo un proyecto educativo tendiente a legitimar y perpetuar el status quo neoliberal.

Así, Pablo González Casanova afirma:

En el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proyecto general en que no sólo busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades.

(González, 2001, 25)

Con la revolución del conocimiento, el saber ha pasado a ser el tesoro máspreciado por todos los países, pues en la actualidad se reconoce su papel crucial en el progreso social, cultural y material de las naciones. Esto coloca a la educación en el papel de piedra angular de la sociedad, a la vez que plantea numerosos retos y objetivos por alcanzar. Para la educación superior mexicana los retos y tareas que designa el actual gobierno quedan plasmados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 donde, a manera de definición de la educación superior, se enumeran los objetivos que esta debe cubrir:

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población.

(SEP, 2001, 183)

Como podemos observar, las tareas encargadas a la educación superior son muchas y de la más variada índole, pues van desde la cohesión social de un país multicultural hasta la obtención y distribución de recursos nacionales⁹. Todo esto pretende lograrse a través de la constitución de una educación superior de calidad que, entre otras cosas, actualice los planes y programas de estudio conforme a las necesidades nacionales. Esto se traduce en la necesidad de una evaluación permanente de los procesos que se viven en las IES y que son regidas a partir del plan de estudios de las diferentes carreras para así, desde el proyecto curricular, plantear la posibilidad de mejorar la educación superior.

Todo lo anterior coloca al currículo universitario en el centro del debate, pues éste se perfila como el eje rector que da cuenta de la vida universitaria, es decir de los contenidos, los conocimientos y las habilidades que se deben enseñar-aprender de acuerdo a lo señalado en el plan de estudios y la manera en cómo maestros, alumnos y funcionarios interpretan, viven y concretan dicho plan.

Así, el debate en torno al currículo universitario gravita entre las necesidades del modelo económico actual definido por la ideología neoliberal y los retos y pautas que éste plantea a las universidades, y las necesidades del grueso del país que claman por una equidad social y por un nivel digno de vida. De tal suerte el destino de la universidad oscila entre ambas

⁹ Por no ser el objetivo del proyecto, no entraremos en el debate sobre el doble discurso que como administración neoliberal tiene el actual gobierno foxista, el cual por un lado –y sólo a través de la palabra oral o escrita— quiere abatir las grandes diferencias sociales –muchas de ellas intensificadas por el neoliberalismo— para conformar un país democrático y justo donde la cultura, las humanidades y las artes tengan un papel fundamental y de tanto peso como la economía, la política, las ciencias exactas y la tecnología, y por otro no proporciona recursos económicos ni humanos para lograrlo, ni tampoco plantea medidas pertinentes o acciones tendientes a construir el México de su discurso. Sin embargo es importante puntualizar que si se retoma el discurso del gobierno es con plena conciencia de las contradicciones que comprende por ser un discurso neoliberal, y que se hace porque éste es el oficial, el que se supone rige las acciones y marca las pautas en materia de educación superior.

pretensiones que, sin ser opuestas en apariencia, marcan dos caminos distintos para la universidad.

Por un lado tenemos el proyecto educativo neoliberal, que busca ‘formar’ profesionistas capaces de responder a las exigencias del mercado laboral pues se considera que la preparación de cuadros técnicos y profesionales es fundamental para el desarrollo del país. En esta lógica la evaluación curricular debe atender al comportamiento de los egresados en el mercado laboral¹⁰: cuántos han logrado insertarse en él, qué actividades están desarrollando, están desempeñándose o no con eficiencia y eficacia, etc. Los resultados de dicha evaluación deben coadyuvar a adecuar los perfiles profesionales, los planes y los programas de estudio al aparato productivo, pues se parte de la premisa de que “si hay crisis en la producción, ésta es explicable porque las Universidades y las Instituciones de Educación Superior no han adecuado sus planes de estudio a las exigencias del desarrollo (Díaz, 1989, 56).

Así, el currículo universitario queda entendido como una “concepción pedagógica que busca articular la escuela a las exigencias de la evolución del aparato productivo.... Esta concepción parte del supuesto que la *escuela debe capacitar* (no formar) en un conjunto de habilidades técnico-profesionales que se le exigirán al individuo en su incorporación al trabajo” (Díaz, 1989, 54).

Esta es la lógica que articula las acciones y tendencias de la educación superior en México desde el salinato y que se puede apreciar claramente en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, y actualmente en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 donde se puntualiza con respecto a la calidad de la educación superior que “es necesario que las IES actualicen periódicamente los perfiles terminales de los programas que ofrecen para atender tanto las aspiraciones de los estudiantes como los requerimientos laborales” (SEP, 2001, 191)¹¹, colocando así al mercado laboral como medida de la calidad educativa y como el mejor criterio (sino es que el único) para evaluar la educación superior.

¹⁰ Esta perspectiva considera al mercado laboral como algo continuo, sin sobresaltos y completamente predecible, olvidando que el hecho de tener o no un empleo obedece a diversos factores políticos, económicos y sociales y no sólo a la formación universitaria.

¹¹ En todo el apartado que se refiere a la Calidad de la educación superior no se menciona ningún reto (el documento se organiza planteando una a una diversas situaciones de la educación superior actual y el reto que ésta plantea) que aluda a la solución de problemas sociales o que tienda a construir ‘la justicia social’ o una ‘mejor distribución del ingreso’.

Ante tal visión se ha desarrollado otra perspectiva que busca la construcción de un país democrático y con equidad social y que se cristaliza en la propuesta curricular modular¹². Dicha propuesta fue desarrollada en la UAM en los años 70 a partir del análisis de las necesidades del contexto nacional y de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para poder intervenir en ellas. Así, la UAM organizó su estructura curricular en torno al análisis e intervención de las necesidades prioritarias del país denominadas objetos de transformación (Ysunza, 1997), proponiendo la formación de universitarios críticos, analíticos y propositivos ante los problemas prioritarios de la sociedad mexicana que actualmente se plantean en la defensa de los derechos humanos, la construcción de un México pluricultural, el abatimiento de la pobreza, la protección y renovación del medio ambiente. En pocas palabras, lo que esta perspectiva persigue es la formación de universitarios comprometidos que trabajen por una vida digna para todos los integrantes de la sociedad mexicana e incluso mundial.

Bajo esta visión alternativa el currículo universitario se concibe como eje articulador de las prácticas, los conocimientos, las habilidades, los hábitos y los valores necesarios para lograr la formación de profesionistas comprometidos con el bienestar de la sociedad en la que se insertan a partir del ejercicio de su profesión. De tal manera la evaluación curricular parte de la "identificación y selección de los problemas de la práctica profesional que la institución universitaria, de acuerdo con su posición ideológica, política, filosófica y social, define como relevantes, vigentes y pertinentes para ser estudiados, explicados, socializados y aplicados" (Ysunza, 1997, 258) a fin de diseñar y organizar los planes de estudio y la vida universitaria de manera tal que se posibilite la aprehensión por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, hábitos y valores necesarios para ejercer una práctica profesional responsable y transformadora.

Si deseamos una sociedad más justa, democrática y digna es necesario rescatar esta visión y construir la universidad en torno a ella, es necesario "luchar por un curriculum que incluya el conocimiento científico y técnico y permita dominarlo y *comprenderlo* [pues] es importantísimo para la formación de las juventudes; vincular el conocimiento científico y técnico con el histórico-político y con las armas epistemológicas y teóricas, morales y críticas de una educación humanista universal y de una política democrática incluyente es el único proyecto que puede asegurar la subsistencia humana" (González, 2001, 139).

¹² Esto no quiere decir que otras propuestas, como por ejemplo la estructura por asignaturas manejada por la UNAM, no persigan la construcción de un país democrático y equitativo, pues la formación de universitarios críticos y comprometidos con la transformación de su entorno no es privativo de un solo modelo curricular. Sin embargo esta ejercicio de valoración y construcción curricular en torno a las problemáticas sociales es más obvio en la UAM que en el resto de las universidades.

Esto no quiere decir que el mercado laboral no deba ser tomado en cuenta como un referente a la hora de evaluar y construir el currículo universitario. Sin embargo sí supone un acercamiento distinto donde la universidad no sólo se adecue a las exigencias del mercado laboral, sino que se convierta en un agente que coadyuve a transformarlo en un mercado incluyente donde profesionistas críticos y comprometidos puedan insertarse a fin de generar nuevas prácticas y cambiar las existentes tanto en instituciones públicas como privadas teniendo la mirada puesta en una sociedad justa y digna.

Partiendo precisamente de las necesidades laborales se ha desarrollado recientemente una propuesta denominada como currículo por competencias, cuya construcción se basa en núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, trabajando sobre procesos y no sobre contenidos. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)¹³ define las competencias como un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en: un saber hacer en contexto (www.rieoei.org/deloslectores/1036salas.pdf).

La finalidad que persigue el currículo por competencias es la de formar agentes de transformación de la sociedad a partir de la solución de los problemas que en ella se plantean. Así, el egresado de nivel superior debe ser un sujeto competitivo a partir del desarrollo de tres capacidades fundamentales: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva¹⁴.

El presente proyecto parte de la concepción de que el currículo como proceso educativo debe propiciar que los universitarios reconstruyan su cultura integrando lo tecnológico, lo científico y lo práctico con la humanístico, lo cultural y lo crítico a partir del desarrollo de contenidos y actividades que permitan a los estudiantes aprender a aprender pues, como menciona González Casanova, “aprender sería inútil si no mejoramos nuestra capacidad de aprender. Aprender sería inútil si no aumentamos nuestra capacidad de descubrir, de crear lo nuevo, lo que todavía no existe, lo que está apareciendo como posibilidad germinal en el momento histórico en que vivimos y en el lugar donde vivimos” (2001, 141). Estamos conscientes que para lograrlo la tarea es ardua y los retos son muchos. Sin embargo la situación nacional y mundial reclama la formación e intervención de agentes de transformación.

¹³ El ICFES es la institución encargada de emitir directrices en evaluación por competencias para la educación superior en Colombia (www.rieoei.org/deloslectores/1036salas.pdf).

¹⁴ Según la fuente ya citada, es necesario seguir trabajando en la propuesta curricular por competencias pues aún no se ha llegado a consensos conceptuales que permitan su plena puesta en marcha.

A partir de la revisión del plan de estudios de la LEI, se puede adelantar que el currículo se encuentra desfasado con respecto a esta perspectiva pues las asignaturas que en él se proponen no promueven la formación crítica que deriva del análisis del contexto nacional y mundial, de la identificación de problemáticas sociales, del ejercicio de proponer alternativas y realizar intervenciones, etc. Por tanto uno de los retos que se plantean para el currículo de la LEI es el de integrar a su plan de estudios contenidos que tiendan a promover la formación universitaria ya descrita.

3.4 La evaluación curricular

En el campo curricular existen diversas maneras de valorar los aspectos que integran el currículo pues cada una de ellas responde a un concepto de currículo específico, por lo cual los aspectos que se toman en cuenta y el peso que se les da a cada uno de ellos difiere de una metodología a otra. Por tanto no existe una forma única, que se presente como la mejor o la más eficaz, pues la metodología idónea para un ejercicio de evaluación curricular debe partir del concepto de currículo que se tiene.

Así, existen diversos conceptos de evaluación curricular que a lo largo del tiempo han regido en este campo. En los años 50 Hilda Taba esbozó el siguiente concepto de evaluación curricular: “La educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes: estos cambios constituyen los objetivos de la educación La evaluación es el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación” (1976, 410).

Como puede observarse Taba conceptúa al currículo como producto, es decir como el conjunto de asignaturas, objetivos y programas de contenidos plasmados en el plan de estudios, por lo cual la evaluación que la autora propone se centra en la verificación de los objetivos ya que esto dará cuenta del desarrollo del currículo. Este concepto de evaluación curricular es de los más difundidos en la esfera educativa y también sirve de base para muchos ejercicios de evaluación curricular que se realizan actualmente ya que, como se mencionó anteriormente muchos educadores y planeadores conceptúan al currículo como el producto de la planeación educativa, o sea como el plan de estudios.

Incluso en la UNAM este concepto de evaluación curricular es el preponderante en la legislación universitaria, de acuerdo a lo mencionado por Durand, Farrera, Caso, Luna y Casillas. Estos autores afirman que la perspectiva adoptada en la legislación universitaria destaca los objetivos, el perfil de egresado y los contenidos como elementos a través de los cuales los planes de estudio pueden conciliar las necesidades sociales con la oferta de profesionistas (Durand, 1997, 169). Así, los autores definen a la evaluación curricular “como el proceso que permite articular la realidad con el currículo a fin de verificar si sus objetivos se han cumplido y retroalimentarlo en caso necesario [y que] parte de un marco de referencia determinado por la relación del perfil profesional con las necesidades o requerimientos que la sociedad demanda” (170).

Existen también conceptos de evaluación curricular que en nada retoman el cumplimiento de los objetivos o el rendimiento académico de los estudiantes. Estos conceptos tienen como principio al currículo como práctica social y educativa, por lo que se concentran en aquellos indicadores y elementos que permiten explicar lo que sucede en la esfera real, en las interacciones que se dan en el salón de clases y en la institución.

El modelo de evaluación curricular más representativo de esta perspectiva es el holístico o naturalista que se concentra según Paulston, citado por Ruiz Larraguível, en “las experiencias y comportamientos individuales y colectivos en su relación con los intentos formales, delineados en el proyecto” (1998, 36).

Ya en el apartado 3.3.1 se mencionaron las diversas maneras de conceptuar al currículo como producto, como proceso y como práctica social y educativa. Aunque las tres aproximaciones son válidas, el presente proyecto tiene como fundamento el concepto del currículo como proceso por ser éste el que satisface y se identifica plenamente con los objetivos del proyecto.

Así, entendiendo al currículo como el proceso que abarca desde la conformación del plan de estudios hasta su implantación podemos comprender que la evaluación se concentrará tanto en el documento normativo que supone el plan de estudios como en las vivencias que se dan en el aula como consecuencia de su implantación. Para poder construir el concepto de evaluación curricular del que partimos es necesario retomar los conceptos de evaluación

esbozados en el apartado 3.2.2. así como diversos conceptos y modelos de evaluación curricular que parten del currículo como proceso.

Uno de los modelos de evaluación curricular que conceptúa al currículo como proceso es el de Cronbach, el cual define a la evaluación como la “examinación sistemática del programa, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a comprender y mejorar al programa” (Ruiz, 1998, 33) a partir de la definición de las unidades a evaluar, el tratamiento al que serán sometidas y las operaciones o tareas del evaluador. De acuerdo a este modelo es necesario evaluar todo aquello que es resultado de la implantación del programa (plan de estudios) a fin de que la información obtenida permita retroalimentar al programa y mejorarlo. Scriven, en Ruíz Larraguível, en su modelo sin objetivos también plantea la necesidad de evaluar los efectos del programa pero independientemente de los objetivos establecidos para así vislumbrar las consecuencias reales del programa y su utilidad (1998, 33) a partir de la evaluación formativa (aquella inherente a la implantación y desarrollo del plan de estudios) y de la evaluación sumativa (la que se realiza una vez concluido el proceso).

Un tercer modelo de evaluación que se ajusta a la aproximación del currículo como proceso es el centrado en el cliente de Stake, el cual concibe a la evaluación como el “proceso interactivo de adquisición de información sobre una institución, programa o proyecto” (Ruíz, 1998, 33) que parte de los problemas previamente identificados para satisfacer así las principales necesidades del programa y de sus actores.

Finalmente, el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam propone a la evaluación como un proceso permanente que aporte información pertinente para la toma de decisiones. Así este autor define a la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Ruíz, 1998, 31). Así, este proceso de evaluación del currículo comprende cuatro tipos (Díaz-Barriga, 1998, 138-141):

1. Evaluación del contexto: permite fundamentar los objetivos de la carrera.

2. Evaluación de entrada o de insumos: aporta información para tomar decisiones en torno a cómo y con qué se alcanzarán los objetivos. A partir de esta información se determina el perfil profesional y la organización curricular.
3. Evaluación de proceso: este tipo de evaluación es el que se identifica con la evaluación interna curricular. A decir de Frida Díaz-Barriga (1998, 140-141), la evaluación de proceso permite alcanzar tres objetivos:
 - a) Detectar o predecir defectos en el proceso de diseño o en su aplicación.
 - b) Proveer información para tomar decisiones programadas.
 - c) Mantener un registro continuo del procedimiento.

Stufflebeam sugiere el uso de procedimientos formales e informales tales como entrevistas, listas de cotejo, análisis de interacción, buzones de sugerencias, etc. para recolectar la información necesaria y así determinar si la implantación del plan de estudios se está llevando a cabo de manera adecuada a partir del análisis de las relaciones interpersonales, de los canales de comunicación, de la logística con la que opera el plan, de la actitud de los usuarios hacia éste, de la adecuación y disponibilidad de los recursos materiales y humanos, y de la estructura interna y organización del plan de estudios.

4. Evaluación de producto: es una evaluación de tipo sumativa que tiene lugar al final del proceso y que permite valorar los resultados y los logros alcanzados, por lo que se identifica con la evaluación externa del currículo.

Con respecto a la evaluación de proceso o interna (que es la que nos ocupa en el presente proyecto) Glazmán y De Ibarrola, en Frida Díaz-Barriga, manifiestan la importancia de valorar la eficiencia¹⁵ del currículo a partir de cinco criterios pedagógicos (1998, 145):

1. Congruencia del plan de estudios: para verificarla se deben analizar los objetivos del plan, los objetivos de los programas que lo conforman y los fundamentos que le dieron origen a fin de detectar errores en la relación de los contenidos o en la organización del plan.
2. Viabilidad del plan: para ver si el plan es viable se debe realizar un inventario de los recursos humanos y materiales con los que se cuenta y comparar éstos con los recursos necesarios enunciados en el plan. También debe verificarse si los alumnos y profesores cuentan con acceso a dichos recursos.
3. Continuidad del plan: para evaluar la continuidad es necesario analizar los objetivos de las diversas asignaturas de los semestres que integran la carrera y establecer cuál es la relación entre un semestre y el siguiente.

¹⁵ La eficiencia es la relación entre los productos obtenidos sobre el costo.

4. Integración del plan: es muy parecido a valorar la continuidad, sólo que aquí se debe reconocer y valorar la interrelación de todos los objetivos del plan a fin de poder confirmar la validez de los objetivos terminales y del perfil profesional.
5. Vigencia del plan: este último punto se refiere a la actualidad del plan, la cual se valora en relación con los fundamentos que lo sustentan.

Por su parte, Arredondo complementa la evaluación al proponer la valoración de la eficacia¹⁶ del currículo a partir del análisis de los índices de deserción, reprobación, acreditación y promedios generales de los alumnos; del de las áreas curriculares con relación al rendimiento de los alumnos; de la labor docente, y de la evaluación y rendimiento académico (Díaz-Barriga, 1998, 146).

Frida Díaz-Barriga propone también una serie de indicadores que engloba a los anteriores e incluye nuevos criterios. La autora propone que para la evaluación interna debe tomarse en cuenta lo siguiente: (1998, 153)

1. Análisis de la coherencia de los objetivos curriculares, las áreas de conocimiento y sus contenidos.
2. Análisis de la vigencia de los objetivos con respecto a los avances disciplinarios, a los cambios sociales y a la información obtenida por los alumnos.
3. Análisis de la viabilidad del currículo a partir de los recursos humanos y materiales.
4. Análisis de la secuencia, dependencia y adecuación entre los cursos.
5. Análisis de la adecuación de contenidos y actividades curriculares con los principios epistemológicos y psicológicos de los alumnos.
6. Actualización de contenidos y bibliografía.
7. Análisis de la operatividad académico-administrativa de la institución.
8. Análisis de la actividad docente con relación al rendimiento de los alumnos.
9. Investigación de factores relacionados con la reprobación, deserción, nivel del logro académico, estrategias de aprendizaje y motivación de los alumnos.

Frida Díaz-Barriga considera también pertinente la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el salón de clases para así poder detectar aspectos de la realidad que surgen en la implantación y que no fueron previstos en el plan de estudios.

¹⁶ La eficacia es el resultado de los propósitos menos los logros.

Estela Ruíz Larraguível propone también un concepto de evaluación que parte del currículo como un proceso dinámico y continuo. Así, la autora define a la evaluación curricular como:

un modelo integral con un sentido crítico y racional que puede extenderse a todos aquellos ámbitos donde opera el currículo....en el que es importante tomar en cuenta no sólo los determinantes académicos, sociales y políticos que originan un determinado modelo curricular, sino también otros factores que intervienen en el momento en que se lleva a cabo el plan de estudios (comportamientos de maestros y alumnos, condiciones institucionales, formas de enseñanza-aprendizaje y, principalmente, la valoración que en el contexto social pueda tener el plan de estudios en sí).

(1998, 37-38)

Para llevar a cabo la evaluación curricular de la LEI partimos del concepto construido por Estela Ruiz Larraguível, así como de los indicadores propuestos por Frida Díaz-Barriga y los procedimientos señalados por Stufflebeam, ya que responden no sólo a la concepción de currículo del que parte este proyecto, sino también al concepto de evaluación de Ma. José Aguilar y Ezequiel Ander-Egg, así como de Glazman y De Ibarrola enunciados en el apartado 3.2.2.

Así, concebimos a la evaluación curricular a realizar en el presente proyecto como el proceso que se lleva a cabo de forma objetiva, continua, crítica y sistemática a fin de obtener información relevante y pertinente con respecto a los factores que intervienen en el proceso curricular que la LEI experimenta a partir de la implantación del Plan de Estudios de 2000, tales como la coherencia, viabilidad y vigencia del plan de estudios y de sus contenidos; las expectativas de maestros y alumnos y funcionarios con respecto a éste; la manera como éstos perciben y viven el proceso de implantación; las condiciones institucionales en las que tiene lugar este proceso curricular; el contexto social, económico y político en el que está teniendo lugar; entre otros.

Es importante tomar en cuenta las recomendaciones generales que hacen algunos autores a la hora de realizar un ejercicio de evaluación. Si bien estas consideraciones no son enunciadas específicamente para una evaluación curricular interna, sí son de especial relevancia al permitir tener una visión más amplia del proceso que se está llevando a cabo.

En este sentido cabe lo enunciado por Ortiz, Martínez y Romero quienes al hablar sobre la supuesta dependencia de la educación superior con el avance del ámbito tecnológico afirman que “la universidad no debe ser evaluada solamente en su capacidad de respuesta a las necesidades productivas, a preparar estudiantes para que cubran las exigencias del mercado laboral, sino en función de sus propios valores” (Ortiz, 2000, 244-245). Así, un proceso de evaluación, en este caso curricular interna, que se realice en la UNAM debe contemplar no sólo si los contenidos de la licenciatura están vinculadas con el mercado laboral, o si los alumnos desarrollan las habilidades necesarias planteadas por el sector productivo, sino también debe considerarse si los alumnos están recibiendo una formación crítica que permita el desarrollo de actitudes tendientes al engrandecimiento humano y a la transformación social, o si los alumnos se están formando como profesionistas críticos, responsables y sensibles ante las necesidades sociales, pues “La U.N.A.M. tiene como fines: impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura” (UNAM, 1979, 231).

Lo anterior no significa que no deba ser tomado en cuenta el mercado laboral. Al contrario, se trata de que a la hora de realizar la evaluación curricular se evite la ‘yuxtaposición irresoluble’ de la que hablan Durand, Farrera, Caso, Luna y Casillas cuando al tratar el tema de los diversos métodos utilizados para elaborar el currículo (en su carácter de plan de estudios) declaran que “estos factores se enfrentan cada uno como acceso exclusivos [*sic*] para el total del currículo, creando una yuxtaposición irresoluble entre necesidades sociales-necesidades individuales; perfil de egreso-mercado laboral; perfil profesional-necesidades de la disciplina; experiencias de aprendizaje-acumulación de conocimiento; etcétera” (Durand, 1997, 107).

Así, para fines de esta experiencia retomo estos señalamientos a fin de que la evaluación que efectúo resulte confiable, y aporte información útil y pertinente para apoyar la toma de decisiones en torno al plan de estudios o a cualquier otro aspecto comprendido dentro del proceso curricular de la LEI.

3.5 La Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI)

3.5.1 Historización de la LEI en la FES Acatlán: el Plan de Estudios de 1983

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés nace en el año de 1983 en la entonces ENEP Acatlán al ser aprobada por el H. Consejo Universitario obedeciendo a la imperante necesidad de profesores de inglés, detectada por el entonces Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán debido a la creciente demanda de cursos de este idioma por parte de la comunidad interna y externa a la escuela .

Ante la escasa oportunidad¹⁷ de formación a nivel licenciatura en la enseñanza de inglés la UNAM y, de manera particular, la ENEP Acatlán fueron pioneras en la formación sólida a nivel tanto teórico como práctico de profesionales cuyo perfil, de acuerdo al plan de estudios de 1983, consistía en conocer la lengua inglesa y la relación que guarda ésta con el español en sus aspectos lingüísticos y culturales, analizar las diferentes corrientes lingüísticas y su aportación a la lingüística aplicada, examinar las diferentes posibilidades de evaluación en la enseñanza de inglés y aplicarlas en su actividad profesional, diseñar planes y programas de estudio para la enseñanza del inglés de acuerdo con realidades y necesidades específicas, y participar en proyectos de investigación tanto en el área de la enseñanza del inglés como en aquellas de carácter interdisciplinario que requieran experiencia y conocimientos en lingüística aplicada (Programa de la LEI, 1983, 8).

Así, la conformación de la LEI fue la culminación de un proceso iniciado en 1978 en el Centro de Idiomas Extranjeros (ahora Centro de Enseñanza de Idiomas) de la ENEP Acatlán, cuando una comisión integrada por profesores del CIE se encargó de recabar información suficiente que permitiera el diseño de una licenciatura cuyo objetivo era:

El licenciado en enseñanza de inglés:

- a) Aplicará los conocimientos adquiridos laborando como profesor de inglés en instituciones universitarias y de enseñanza media-superior del país.
 - Expresará el inglés en forma escrita y verbal a un nivel avanzado superior.

¹⁷ Antes de la creación de la LEI existía solamente una opción similar de formación de profesores de inglés. Esta opción la ofrecía la Escuela Normal Superior a través de la Licenciatura y Maestría para profesores de inglés. Aunque la formación que la escuela ofrecía era completa en cuanto a educación, didáctica y metodología de la enseñanza del inglés, se tornaba débil con respecto al manejo del idioma y no alcanzaba a satisfacer la creciente demanda de profesores de inglés ni siquiera de la SEP.

- Examinará los aspectos culturales de la realidad de los países donde se habla el idioma inglés.
- b) Propondrá métodos de investigación en la enseñanza de inglés, con el fin de coadyuvar al desarrollo de esta disciplina.
 - Evaluará diferentes teorías y metodologías de lingüística teórica y aplicada.
 - Valorará los métodos y técnicas para la enseñanza de inglés.
 - Estimaré la realidad educacional en que se desempeñará su actividad profesional.
 - Propondrá soluciones a problemas específicos de su labor profesional, acordes con la realidad nacional.
 - Diseñará materiales didácticos y técnicas alternativas a las formas de enseñanza de inglés existentes.

(Programa de la LEI, 1983, 8)

Para poder recopilar datos que dieran cuenta de la necesidad de formación de los profesores de inglés y su nivel de preparación se diseñaron cuatro cursos impartidos entre 1979 y 1981 en el CIE. Los cursos eran de Actualización de Lingüística Teórica y Aplicada para Profesores del CIE Acatlán (impartido entre abril y agosto de 1979 con 45 maestros), de Actualización para Maestros de Idiomas de las Escuelas Aledañas a la ENEP Acatlán (impartido en el primer semestre del año académico 1979-1980 con 30 profesores inscritos), y de Inglés para Profesores en Ejercicio (impartido en dos ocasiones, en el segundo semestre del año 1979-1980 con 17 profesores de escuelas vecinas y en el primer semestre del año 1980-1981 con 22 participantes).

Estos cursos tenían la finalidad de apoyar la preparación de los profesores de lenguas del CIE y de las escuelas cercanas a Acatlán. De esta manera la comisión pudo recabar datos e información suficientes para realizar un análisis de las necesidades reales de formación de los profesores de inglés de ese tiempo. Dicho análisis sirvió como fundamento para diseñar el plan de estudios de la LEI.

Además de la experiencia de los cursos, la comisión recopiló y analizó material tanto de México como del extranjero referente a la formación de profesores de lenguas que incluía planes de estudio de diferentes maestrías, licenciaturas y cursos de formación y capacitación de instituciones como la UNAM, la Universidad Veracruzana, la Escuela Normal Superior, la Universidad de las Américas, La Universidad de Nuevo León, el IPN, el Instituto Anglo-

Mexicano de Cultura, el Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales y la Universidad Autónoma de Puebla.

De igual manera se recopilaron documentos referentes al diseño de planes de estudio y metodología posible de aplicar en la enseñanza de idiomas extranjeros publicados por CISE-UNAM en la colección 'Perfiles educativos', documentos sobre estudios de Licenciatura y Maestría de la Universidad de la Amistad de los Pueblos 'Patricio Lumumba' (Moscú), de la Universidad de Chile, de la Universidad de San José (Costa Rica) y de varias universidades norteamericanas, así como entrevistas con diversos maestros que proporcionaron datos acerca de la formación de profesores de inglés en Argentina, en Brasil, en Alemania, en el Reino Unido, en Estados Unidos y en Uruguay.

De esta manera quedó integrado el plan de estudios de la LEI. Dicho plan comenzó a implementarse en el ciclo escolar que iniciaba en agosto de 1983 y, actualmente ha sido sustituido completamente por el plan de 2000.

3.5.2 Descripción del Plan de Estudios de 2000

Después de 17 años de la fundación de la LEI se propone la primera modificación a este plan de estudios, naciendo así el Plan de Estudios de 2000 en el que actualmente se forman los estudiantes de dicha licenciatura. El actual plan fue aprobado por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes el 8 de diciembre de 2000 y comenzó a implantarse en Agosto de 2001 contando con un grupo¹⁸ en el turno matutino.

El plan vigente comenzó a gestarse a finales de 1990 cuando, atendiendo a la Dirección de la ENEP Acatlán se realizaron revisiones y modificaciones a los planes de estudio de las licenciaturas ofrecidas en la escuela. Estas acciones se dieron en el marco nacional de la Modernización Educativa propuesta como política educativa del sexenio del Presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la cual buscaba "la transferencia de las atribuciones operativas a los gobiernos de los estados, reservándose la federación las atribuciones de carácter técnico

¹⁸ Para el semestre 2005-2 la licenciatura cuenta con 8 grupos, 5 en el turno matutino (2°, 4°, 6° y 2 grupos de 8°) y 3 en el turno vespertino (2°, 4° y 6°). La razón por la que se han conformado 2 grupos a partir del grupo que inició en 2001 es debido a que éste contaba con 92 alumnos inscritos (integrado por alumnos de nuevo ingreso y de plan 83), por lo cual se solicitó la apertura de otro grupo. Esta apertura fue paulatina pues para 2° semestre se abrieron sólo 3 materias. El segundo grupo fue aprobado con la totalidad de asignaturas en el 3° semestre. Los alumnos de plan 83 que iniciaron en el plan de 2000 estaban tomando un curso propedéutico de inglés (éste se encontraba contemplado en el plan 83; en el plan actual el curso ha desaparecido) por lo cual al integrarse a 1° semestre tuvieron que hacerlo con el nuevo plan.

normativo mediante la elaboración de los planes y programas de estudio” (<http://www.susanalopezg.com>).

Así, el Programa de la LEI conformó una comisión a fin de que se realizara una revisión del plan de estudios y se propusieron los cambios pertinentes. La comisión finalizó su trabajo en abril de 1991, entregando a la Dirección el diagnóstico del plan y las respectivas observaciones. Sin embargo, en ese momento el Plan de Estudios no sufrió ninguna modificación pues la carrera sólo tenía 7 años de implantada y contaba apenas con dos generaciones de egresados, dificultando así la evaluación curricular de la licenciatura a partir de su impacto en el contexto nacional.

Para continuar con el trabajo realizado por la primera comisión se integró una segunda, cuya tarea principal fue la de desglosar los programas para conformar los temarios de cada uno. Para recabar la información necesaria para elaborar los temarios se solicitaron a los profesores sus opiniones y sugerencias a través de un cuestionario y se recabaron los puntos de vista de los alumnos a través de diálogos informales con ellos.

A pesar de que en el siguiente año el trabajo de la comisión avanzó notablemente, éste se vio interrumpido por los cambios administrativos y estructurales en la División de Humanidades y en el Programa de la LEI durante los años comprendidos entre 1992 y 1998.

Una tercera comisión se integró en junio de 1998 con el fin de ultimar los detalles del trabajo de modificación al plan de estudios que se venía realizando desde 1990 y presentar finalmente el Proyecto de Modificación del Plan de Estudios. Tanto esta comisión como el trabajo resultante fueron producto de los acuerdos tomados por la comisión de Diseño Curricular y Formación Profesional del Consejo de Planeación de la ENEP Acatlán.

El siguiente paso para la comisión fue presentar el proyecto al Comité de Programa para su aprobación. De igual manera el proyecto fue presentado a los profesores y alumnos de la LEI, poniéndolo a su disposición para ser consultado y realizar las observaciones pertinentes en el formato proporcionado.

En el plan 2000 pueden observarse cambios sustanciales con respecto al Plan de 1983 que buscan mejorar la calidad educativa de la LEI a partir de acciones como adecuar los contenidos a los objetivos reformulados, actualizar la bibliografía, flexibilizar el plan a partir de

una reducción en la seriación de materias¹⁹, buscar una mayor coherencia en los temarios, ampliar la oferta de materias optativas y volverlas más acordes con las necesidades de los alumnos, aumentar las horas dedicadas a la enseñanza del inglés e incrementar la posibilidad de terminar el trabajo de titulación más pronto.

Así, el plan vigente quedó conformado a partir de los siguientes objetivos:

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés tiene como objetivo formar profesionales en la enseñanza de inglés con un alto dominio de esta lengua, y que tengan una visión general de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países angloparlantes.

Los egresados estarán en condiciones de:

- A) Aplicar, en su labor docente en instituciones universitarias y de enseñanza media superior, los conocimientos adquiridos durante su formación profesional
- B) Proponer métodos de investigación en la enseñanza de inglés con el fin de coadyuvar al desarrollo de esta disciplina.
 - Aplicar críticamente diferentes teorías y metodologías de lingüística teórica y aplicada.
 - Seleccionar los métodos y técnicas didácticos adecuados para la enseñanza de inglés.
 - Evaluar los planes y programas de estudio para la enseñanza de inglés.
 - Diseñar o adaptar materiales y técnicas didácticos que contribuyan al aprendizaje de inglés.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 15)

El perfil de egresado y el perfil profesional son:

El egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés será un profesionalista que:

- Conozca la lengua inglesa y su relación con el español tanto en los aspectos lingüísticos como culturales y literarios.
- Analice las diferentes corrientes lingüísticas y su aportación a la lingüística aplicada y se interese por una actualización crítica de las

¹⁹ Aunque el Plan de Estudios maneja la flexibilidad en relación con la reducción de las seriaciones, esta característica está más vinculada con la ampliación de la oferta de materias optativas y con la posibilidad de ofrecer a los alumnos salidas terminales.

nuevas tendencias en la didáctica de lenguas extranjeras, para aplicarlas a la realidad educativa donde ejerza su actividad profesional.

- Diseñe y evalúe planes y programas de estudio para la enseñanza de inglés con carácter inter y multidisciplinario.
- Participe en proyectos de investigación, tanto en el área de enseñanza de inglés como en aquellas con carácter inter y multidisciplinario.

El Licenciado en Enseñanza de Inglés realizará sus actividades profesionales de docencia e investigación principalmente en instituciones educativas de nivel medio-superior y superior, tanto del sector público como privado.

Asimismo, podrá llevar a cabo labores de consultoría en empresas privadas o del gobierno sobre evaluación y/o desarrollo de materiales didácticos e instrumentos de evaluación, y otras actividades relacionadas con la enseñanza del inglés.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 15-16)

El Plan de Estudios está estructurado de la forma siguiente:

TIPO DE ASIGNATURA	NÚMERO DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	NÚMERO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS	TOTAL	
			ASIGNATURAS	CRÉDITOS
ASIGNATURAS TEÓRICAS	31	*4	35	280
ASIGNATURAS PRÁCTICAS	10	0	10	86
ASIGNATURAS TEÓRICO-PRÁCTICAS	3	0	3	27
PRÁCTICAS PROFESIONALES (SI ES EL CASO)	--	--	--	--

TOTAL	44	4	48	393
-------	----	---	----	-----

* Para las 4 optativas, se ofrecen una lista de 16 materias de las cuales 13 son teóricas y 3 teórico-prácticas

MODALIDAD DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	NÚMERO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS	TOTAL
SEMINARIOS	1	0	1
TALLERES	0	0	0
LABORATORIOS	0	0	0
OTROS: CURSOS	43	*4	47

TOTAL	44	4	48
-------	----	---	----

* Para las 4 optativas, se ofrecen una lista de 16 materias de las cuales 13 son teóricas y 3 teórico-prácticas

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 34)

Las 48 asignaturas están organizadas en ocho áreas de conocimiento definidas en función del perfil profesional. Según lo enunciado en el plan de estudios, estas ocho áreas convergen de forma interdisciplinaria para lograr así la formación teórico-práctica. Las ocho áreas de conocimiento son (Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 17-26):

1. Área de aprendizaje del Inglés. Objetivo: Desarrollar en el estudiante el manejo del idioma inglés a un nivel superior en sus cuatro habilidades discursivas a fin de que pueda encauzar a sus alumnos futuros en el aprendizaje del idioma inglés, así como realizar las tareas de planeación, diseño de cursos y de materiales didácticos, e investigación en los procesos de aprendizaje de este idioma, las cuales son concomitantes a la enseñanza.
2. Área de Cultura y Civilización. Objetivo: Examinar la cultura y civilización de los dos principales países de habla inglesa a través de su desarrollo histórico.
3. Área de Formación Literaria. Objetivo: Complementar el panorama cultural a través del estudio temático de obras literarias; también pretende reflexionar sobre los recursos lingüísticos—tanto del español como del inglés—a través del análisis de aspectos estilísticos de las obras estudiadas, considerando a la literatura como parte de una tradición que refleja las preocupaciones sociales, los usos y costumbres, así como las aspiraciones de la comunidad que la produce. Por otra parte, la literatura complementa la perspectiva diacrónica de la lengua, lo cual puede ayudar a una mejor comprensión de su estado actual.

Por otra parte, la literatura contribuye a la consolidación de los usos lingüísticos en español y sobre todo en inglés, en diversos registros y estilos.

4. Área de Formación Lingüística. Objetivo: Conocer, analizar y aplicar las diferentes teorías de la lingüística teórica, así como proporcionar las bases fundamentales para incursionar en el ámbito de la investigación.
5. Área de Formación en Lingüística Aplicada. Objetivo: Desarrollar en el estudiante la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la carrera a las tareas metodológicas y pedagógicas requeridas para desempeñar adecuadamente su labor docente.
6. Área de Formación en Español. Objetivo: Propiciar que el alumno conozca su propia lengua, reflexione sobre ella y la maneje mejor. Esto le permitirá, entre otras cosas, comprender con mayor precisión las características del hispanohablante y adecuar de una mejor manera el ejercicio de la enseñanza del inglés, así como identificar de manera más clara y rápida las interferencias que el hablante de español puede tener en el momento de aprender la lengua inglesa.
7. Área de Formación Psicoeducativa. Objetivo: Proporcionar los elementos teóricos y prácticos que conduzcan al estudiante a la comprensión y análisis del fenómeno educativo aplicado a la labor docente que se practica en el aula escolar y, en general, en cualquier situación de aprendizaje. Además, permite un acercamiento a la realidad laboral y profesional, para que en su momento puedan introducirse con éxito al mercado de trabajo que ofrece la sociedad en diversas áreas a los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
8. Área de Técnicas y Métodos de Investigación. Objetivo: Proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para que aplique las técnicas de investigación en sus trabajos académicos y elabore un proyecto de investigación para su trabajo de titulación.

Para reforzar la formación integral, el plan de estudios considera 16 asignaturas optativas de las cuáles el alumno deberá cursar 4 de su elección. Estas asignaturas son muy variadas y permiten al alumno complementar su formación de acuerdo a sus intereses personales y/o profesionales. El plan también considera la opción de cursar hasta el 100% de las materias optativas en otras licenciaturas, siempre y cuando las asignaturas tengan el mismo número de créditos. De igual forma, el plan ofrece la posibilidad de que los alumnos de otras carreras cursen materias de la LEI.

En la propuesta del nuevo plan se estipula que éste se implantará paulatinamente, de manera que el plan de 1983 pierda su vigencia en un periodo de 6 años. En la propuesta también se plantea la programación de reuniones con los profesores de cada área con el fin de informarles la conformación del nuevo plan.

El plan también considera los casos de alumnos regulares del plan de 1983 que deseen cursar el nuevo plan 2000, puntualizando que las equivalencias serán de asignatura a asignatura y que el alumno deberá renunciar al porcentaje de créditos acumulados para someterse a los créditos del nuevo plan.

La propuesta menciona también que para llevar a cabo la implantación son necesarios recursos materiales tales como contar con acceso a una mediateca, a los laboratorios de lenguas y a los talleres audiovisuales de la escuela. De igual forma se menciona la necesidad de contar con un acervo bibliográfico actualizado de revistas en lingüística aplicada y en la enseñanza de lenguas y de libros en lengua inglesa.

Como recursos humanos se contempla la necesidad de abrir cuatro plazas de tiempo completo a fin de contar con profesores que se encarguen de evaluar y actualizar el plan de estudios y de otras tareas relacionadas con material didáctico, eventos profesionales, tesis, proyectos de investigación, etc. También se plantea la necesidad de abrir plazas de carrera ya que la licenciatura sólo contaba con cinco profesores de asignatura y ninguno de carrera.

Finalmente para evaluar y actualizar el plan de estudios se plantea la necesidad de integrar una comisión que lleve a cabo una evaluación permanente del plan. También se menciona que se realizará un diagnóstico sobre el desempeño de los alumnos en el manejo del inglés a partir de la aplicación de un examen departamental al término del 4° semestre (mismo que determina la permanencia del alumno en la licenciatura, pues todas las materias del 5° y 6° semestre están seriadas con Inglés IV, asignatura que se acredita a través del examen departamental de permanencia).

Se plantea también llevar a cabo estudios de eficiencia terminal de cada generación, realizar reuniones por área periódicamente para valorar el funcionamiento horizontal y vertical de las asignaturas, y anualmente para evaluar y actualizar los programas y las bibliografías.

De acuerdo a lo enunciado en el plan, todo lo anterior permitirá construir una visión completa de los resultados de la implantación y contar con información suficiente para la toma de decisiones con respecto a las modificaciones al plan de estudios.

3.6 La evaluación curricular del Plan de Estudios de 2000

3.6.1 Metodología para la evaluación curricular

La evaluación curricular que constituye este proyecto se desarrolla como un proceso objetivo, crítico y sistemático que aporta información con respecto al proceso curricular que la LEI experimenta a partir de la implantación de un nuevo plan de estudios.

Así, conceptuando al currículo como el proceso que va desde la conformación hasta la implantación de un plan de estudios, la evaluación se concentra en la revisión, el análisis y la interpretación de datos cuantitativos y cualitativos referentes al documento normativo que supone el plan de estudios y a las vivencias que experimentan alumnos, profesores y funcionarios como consecuencia de su implantación.

La metodología de investigación para desarrollar este proyecto es descriptiva y analítica con un enfoque constructivista que permite vislumbrar los resultados que ha tenido la implantación del plan de 2000 y construir una propuesta de mejoramiento del plan de estudios de la LEI.

Para tal fin se llevó a cabo una investigación de tipo documental pues fue necesario consultar fuentes bibliográficas y hemerográficas sobre evaluación, currículo, y demás tópicos que permitieran el desarrollo de esta evaluación. De igual manera se revisaron y analizaron el plan de estudios y los programas de las diferentes materias, así como documentos referentes al nuevo plan de estudios de la LEI. También se realizaron cuestionarios a fin de recopilar información sobre el proceso que viven alumnos y profesores con la implantación del nuevo plan.

3.6.2 Diseño de la investigación

El plan de estudios debe ser, de acuerdo con Tyler en Díaz, el resultado del análisis de diversas fuentes de naturaleza variada a fin de que en él tengan presencia el alumno, los especialistas y la sociedad, la cual es determinante al brindar el marco histórico y social en el cual tendrá lugar el proceso educativo (Díaz, 1991, 15). Así, el plan de estudios refleja lo que Hamelin, citado por César Coll, denomina intenciones educativas y define como “los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo” (Coll, 1990^b, 358).

Dichas intenciones se ven reflejadas en los objetivos, los cuales se organizan en objetivos generales y objetivos específicos. Los primeros enuncian de manera global el fin último y principal de la asignatura y del plan de estudios, proporcionando así un marco de referencia para la planeación del proceso educativo. Los objetivos específicos “surgen de la división de un objetivo general...para conseguir el máximo de concreción posible” (Coll, 1990^b, 365), enunciando así los principios en torno a los cuáles se diseñarán las actividades en el aula

Debido a la relación que guardan, ambos objetivos deben ser coherentes entre sí pues están expresando una misma finalidad ya sea de manera general o específica. Así, los objetivos específicos deben expresar a los contenidos y a las actividades que han de realizarse dentro de una asignatura y guardar una relación coherente entre ellos. Finalmente, deben tener relación con el objetivo general en tanto que se desprenden de éste, pues el cumplimiento de los objetivos específicos supone el cumplimiento del objetivo general.

De acuerdo con lo anterior se realizó una revisión de los objetivos de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios de la LEI, así como de las ocho áreas de conocimiento para determinar la relación de coherencia que guardan entre ellos. Igualmente se llevó a cabo la revisión de los objetivos generales, del perfil del egresado y del perfil profesional a fin de conocer la congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia del plan.

Es importante puntualizar que dicha revisión se realizó sólo a partir de la información proporcionada por el Plan de estudios, puesto que no se consideraron los objetivos y los contenidos que los profesores proponen al iniciar el semestre ni aquellos con los que trabajan en el aula. De tal suerte, la presente revisión se efectuó atendiendo sólo a la relación que deben guardar los objetivos, dejando de lado la verificación de su cumplimiento. Sin embargo al final

de cada área se retoman los comentarios realizados por escrito de algunos profesores que imparten alguna(s) asignatura(s) del área y que forman parte de la crítica y de la propuesta de programa solicitada por la Jefatura de la LEI.

Para realizar este ejercicio se revisaron los objetivos, los contenidos y las actividades propuestas de las asignaturas que conforman cada una de las ocho áreas de conocimiento a fin de determinar, al interior de cada asignatura, la coherencia entre dichos elementos y la relación de los objetivos de cada materia con el objetivo del área a la que pertenecen. Posteriormente se analizaron los objetivos generales, el perfil del egresado y el perfil profesional a partir de la información obtenida del ejercicio anterior a fin de poder contar con información sobre la congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia del plan.

De igual manera se llevó a cabo la revisión y análisis de textos bibliográficos y hemerográficos que permitieran construir el marco teórico de este proyecto, fundamentar la investigación y comprender los procesos confrontados en la realidad educativa.

A fin de complementar lo anterior y de obtener información sobre las expectativas de profesores y alumnos con respecto a la implantación y desarrollo del nuevo plan se aplicó un cuestionario elaborado a partir de preguntas abiertas.

Este instrumento fue aplicado a 20 profesores de la LEI, integrado por 22 preguntas para los maestros del Área de Aprendizaje del Inglés y 18 para los profesores del resto de las áreas. De igual manera se aplicó un cuestionario de 21 preguntas a 35 alumnos de 2º a 8º semestre.

La muestra representativa de profesores y alumnos se obtuvo mediante un muestreo probabilístico sistemático combinado que consistió en asignarle un número a cada uno de los miembros de la población, escribirlos en papeles pequeños y colocarlos en una urna. Después se procedió a sacar dos papelititos, y el tercero era el elegido para conformar la muestra. El cuestionario se aplicó a profesores y alumnos del semestre 2005-2, conformando el total de la población 37 docentes y 209 alumnos (125 del turno matutino y 84 del turno vespertino).

3.6.3 Informe de resultados

3.6.3.1 Análisis del Plan de Estudios de 2000: revisión de los objetivos por asignatura y por área de conocimiento

A continuación se desarrollan las observaciones generales realizadas por área de conocimiento.

1. Área de Aprendizaje del Inglés.

El Área de Aprendizaje del Inglés es la columna principal de todo el plan de estudios, pues es fundamental que los egresados de esta licenciatura manejen el idioma a un alto nivel. Es importante señalar que en virtud de esto se realizaron dos modificaciones importantes en este plan de estudios con el fin de garantizar una mejor preparación de los alumnos en esta área. Dichos cambios consisten, el primero, en un aumento de las horas semanales de clase para las materias obligatorias, pues en el plan de estudios pasado se dedicaban 5 horas a la semana y actualmente se dedican 10 horas. El segundo cambio consta de la aplicación de un examen departamental como examen final para acreditar Inglés IV y poder permanecer en la carrera, pues todas las materias obligatorias del 5º y 6º semestre están seriadas con esta materia.

Esta área está conformada por:

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Inglés I	Curso práctico	1º	10
Inglés II	Curso práctico	2º	10
Inglés III	Curso práctico	3º	10
Inglés IV	Curso práctico	4º	10
Inglés V	Curso práctico	5º	10
Inglés VI	Curso práctico	6º	10
Inglés VII	Curso práctico	7º	10
Inglés VIII	Curso práctico	8º	10
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Estructura del Inglés	Curso teórico	5º	4

Redacción en Inglés	Curso teórico	6º	4
Introducción a las Técnicas de la Traducción Escrita	Curso teórico-práctico	6º	6
Técnicas y Práctica de la Interpretación Simultánea	Curso teórico-práctico	7º	6

Las asignaturas obligatorias se conforman de un objetivo general de la materia, varios objetivos generales por habilidad (producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita en las asignaturas de Inglés I a Inglés IV; en Inglés V se incluyen también las habilidades de Estructuras gramaticales, y Autoacceso, y en Inglés VI, VII y VIII se agrega a las seis habilidades anteriores la de Léxico) y los objetivos específicos correspondientes a cada habilidad. A fin de que el formato en el que están organizados los objetivos quede más claro, cito a continuación algunos fragmentos del programa de Inglés I.

Objetivo general:

El alumno empleará el idioma inglés, a un nivel intermedio básico, en situaciones familiares poco complejas en las que la fluidez y competencia comunicativa estarán restringidas, provocando un esfuerzo continuo por parte del alumno para mantener la comunicación.

Objetivos generales por habilidad:

Durante el estudio de los contenidos de la materia de Inglés I, el alumno debe adquirir los conocimientos de cada una de las habilidades mencionadas que le permitan:

Producción oral:

- Emplear el lenguaje en situaciones simples a un nivel intermedio básico.
- Producir mensajes cortos y sencillos, dejando de lado el detalle y solicitando frecuentemente la repetición y/o ayuda del interlocutor. (...)

Comprensión auditiva:

- Practicar la comprensión general a un nivel intermedio básico.
- Extraer ideas y comprender una cantidad mínima de detalles. (...)

Comprensión de lectura:

- Leer textos sencillos a un nivel intermedio básico.
- Entender aspectos esenciales del mensaje con una mínima cantidad de detalles. (...)

Producción escrita:

- Redactar textos sencillos a un nivel intermedio-básico.
- Redactar textos narrativos y descriptivos dejando de lado las sutilezas del lenguaje. (...)

Objetivos específicos de la materia:

1. Al finalizar la Unidad I, el alumno debe haber adquirido los conocimientos que le permitan a un nivel intermedio-básico:

Producción oral:

Discutir en relación al tema de la moda. (...)

Comprensión auditiva:

Identificar y relacionar descripciones a fotografías. (...)

Comprensión de lectura:

Practicar *scanning* y deducción por contexto. (...)

Producción escrita:

Redactar párrafos en los que se describen distintas formas de vestir en tarjetas audiovisuales. (...)

Estructuras gramaticales:

Conjunciones, *alter*, *afterwards*, *alter+past-perfect* (...)

(Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 2-3)

De manera general, se observa que sí existe una relación coherente entre los objetivos específicos y los objetivos generales de cada asignatura obligatoria, así como también se encontró coherencia entre los objetivos generales de estas ocho asignaturas pues desde Inglés I hasta Inglés VIII los objetivos generales plantean un avance gradual en el manejo de este idioma. Sin embargo, y por considerarlas pertinentes, se realizan a continuación algunas observaciones en torno a éstas.

En el caso de estas asignaturas obligatorias, algunos objetivos específicos describen las actividades que se llevarán a cabo dentro del curso como si éstas fueran el objetivo a lograr, dejando en un segundo plano las habilidades y/o los conocimientos que el alumno desarrollará conforme el estudio de las unidades temáticas. Ejemplo de lo anterior son los objetivos de producción oral, comprensión auditiva y comprensión de lectura arriba citados. Considero que el objetivo general debería ser el único de la materia y que los objetivos generales por habilidad deberían conformarse como objetivos específicos.

De igual manera se encontró que la mayoría de los objetivos generales por habilidad están redactados en función de los errores que el alumno puede cometer y cuya frecuencia deberá disminuir conforme avanza de un curso a otro. Ejemplo de esto son los objetivos de producción oral de Inglés I e Inglés II, los cuales enuncian que el alumno será capaz de “Producir conversaciones estructuradas, *con frecuentes rupturas* en la comunicación” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 2) y, un semestre después que el alumno será capaz de “Producir conversaciones estructuradas, *con ocasionales rupturas* en la comunicación” (2000, 13)²⁰. Considero que para denotar el avance que se espera que el alumno presente en determinada habilidad es mejor enunciar las habilidades y el manejo que de éstas irá logrando, en vez de expresar los errores que puede llegar a cometer y que de hecho se presenta como algo a lograr, es decir como parte del objetivo a alcanzar.

En la redacción de los objetivos tanto generales como específicos también es común encontrar expresiones que indican que “El alumno utilizará el idioma eficazmente en la mayoría de las situaciones *mostrando cierto dominio* del lenguaje...” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 65) o bien que el alumno podrá “Manejar un léxico avanzado básico para leer textos poco complejos *a buena velocidad*” (2000, 34), u “Organizar las ideas principales *con cierta claridad* y pertinencia para el lector” (2000, 44)²¹. Estos objetivos no marcan una directriz para la planeación de los contenidos y las actividades pues su interpretación es subjetiva, por lo que

²⁰ Las cursivas en ambas citas son mías.

²¹ Las cursivas en las tres citas son mías.

resultan vagas y poco precisas para determinarse como criterios para la planeación y organización escolar. En virtud de lo anterior, es necesario precisar con mayor detalle los niveles de avance que el alumno irá alcanzando de forma paulatina a fin de tener una guía para las actividades escolares. Por ejemplo, en el caso del primer objetivo citado, pueden seguirse enunciando los niveles que se mencionan en los cursos anteriores de forma progresiva. Así, en vez de decir que el alumno mostrará cierto dominio del lenguaje, se puede mencionar que el alumno dominará el idioma a un nivel básico, intermedio-básico, intermedio-medio, intermedio avanzado, y así sucesivamente hasta lograr el dominio total del inglés²². De igual manera pueden plantearse niveles de dominio para la lectura, para la organización de ideas o para cualquier otra habilidad.

De igual manera se observa que en la mayoría de los objetivos generales existen dos o más verbos/acciones que el alumno deberá realizar. Como se mencionó anteriormente, los objetivos generales proporcionan un marco de referencia útil para el desarrollo del proceso educativo, por lo que las acciones y actividades que el alumno realizará a lo largo del curso deben plasmarse en los objetivos específicos. Así, el objetivo general dará cuenta de lo que el alumno conocerá, desarrollará, construirá, logrará o alcanzará al finalizar el curso enunciando de manera global lo indicado en los objetivos específicos. Es deseable que estos se conformen con un solo verbo en cada uno de ellos.

De manera más concreta, se observa que en la asignatura de Inglés III los objetivos específicos de la materia ya no se dividen de acuerdo a las cuatro habilidades en las que se agrupan los objetivos generales (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 26-28). Esto muestra una inconsistencia en el formato en el que se están redactando los objetivos. Lo anterior también se observa en Inglés IV donde la manera en como está redactado el objetivo general de la asignatura es diferente de la empleada en las asignaturas restantes, pues éste menciona que “El alumno empleará el idioma inglés adecuada y eficazmente en forma independiente en situaciones de la vida cotidiana y logrará la comunicación y la comprensión de mensajes a un nivel avanzado-básico” (2000, 33), cuando el resto de los objetivos mencionan primero el nivel y después describen las situaciones en las que se empleará el idioma. Esta inconsistencia se observa también en otras asignaturas donde se utilizan diversos términos para enunciar lo mismo (por ejemplo, el uso de las palabras léxico y vocabulario).

²² Incluso pueden recuperarse los niveles de dominio de la lengua definidos en el ‘Marco común europeo de referencia para las lenguas’, el cual “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm). Así, el Marco establece seis niveles comunes de referencia: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

Lo anterior no altera la relación coherente que existe entre los objetivos, pero considero que lo mejor es conservar el mismo formato y los mismos términos para redactarlos pues esto permitirá una apreciación más clara por parte de profesores y estudiantes respecto a lo que debe lograrse. También es importante evitar cometer errores de escritura como los que se observan, por ejemplo, en Inglés II en los objetivos específicos, donde en vez de Unidad VII se lee Unidad IV (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 17).

Con respecto a la bibliografía se sugieren alrededor de 10 textos en inglés por semestre entre bibliografía básica y complementaria, la cual data de los años comprendidos entre 1975 y 1996²³. Sin embargo, en los primeros cursos no se sugiere en la bibliografía ningún diccionario, a pesar de ser un texto que los alumnos ocuparán a lo largo de los ocho semestres. El diccionario conforma parte de la bibliografía básica sólo en las asignaturas de Inglés VII e Inglés VIII.

En general, las asignaturas optativas también muestran coherencia entre los objetivos generales, los particulares y los contenidos. No obstante, en estas materias también se observa, como en las asignaturas obligatorias, el hecho de que en los objetivos coexistan dos o más verbos.

En la materia de Estructura del Inglés el objetivo general propone que “El alumno analizará la forma y uso del inglés a través de ejercicios gramaticales” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 267), sin embargo la materia es sólo teórica, por lo que es necesaria contemplar la necesidad de tener horas prácticas. En la asignatura de Redacción en Inglés sucede la misma contradicción, pues al ser una materia teórica, el objetivo dice que “El alumno desarrollará la habilidad para redactar en el idioma inglés a través del estudio de las diferentes técnicas que le permitan narrar, describir, argumentar y explicar por escrito diferentes temas” (2000, 294), lo cual sólo se logrará a través de la práctica, por tanto sugiero la modalidad de taller ya que sería la más idónea para poder cumplir el objetivo.

Finalmente, se observa que la Unidad I de la materia de Introducción a las Técnicas de la Traducción Escrita se refiere a la introducción. Los subtemas son: Análisis del programa, Establecimiento de las dinámicas generales de la clase-taller, y Evaluación diagnóstica sobre conocimientos del español y del inglés (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 282). Lo anterior muestra una vez más que no se sigue un mismo formato para planear las unidades, pues

²³ A la fecha, la bibliografía de todas las materias resulta antigua. Sin embargo debemos recordar que esta propuesta se realizó hace ya 5 años y que los profesores, semestre con semestre, proponen textos de mayor actualidad.

ninguna de las otras materia optativas o de las obligatorias dedica la primera unidad a la introducción.

La bibliografía de la asignatura de Estructura del Inglés se compone de 6 textos básicos y 6 complementarios de los años comprendidos entre 1968 y 1995. La de Redacción en Inglés se compone de 5 textos básicos y 7 complementarios de los años 1968 a 1991. Para la materia de Introducción a las Técnicas de la Traducción Escrita la bibliografía que se propone va de 1989 a 1996 y se compone de 4 textos básicos y 2 complementarios, mientras que la propuesta para la asignatura de Técnicas y Práctica de la Interpretación Simultanea se integra de 2 textos básicos y 2 complementarios de 1989 a 1991.

El objetivo del Área de Aprendizaje del Inglés es el siguiente:

Desarrollar en el estudiante el manejo del idioma inglés a un nivel superior en sus cuatro habilidades discursivas a fin de que pueda encauzar a sus alumnos futuros en el aprendizaje del idioma inglés, así como realizar las tareas de planeación, diseño de cursos y de materiales didácticos, e investigación en los procesos de aprendizaje de este idioma, las cuales son concomitantes a la enseñanza.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 17)

De acuerdo con lo observado podemos afirmar que la primera parte del objetivo del área sí se cumple, pues los ocho cursos prácticos permiten que los alumnos dominen este idioma, al igual que las cuatro materias optativas. Sin embargo no se encontró en las asignaturas pertenecientes al área ningún objetivo general o específico, ni tampoco ningún contenido que brinde a los alumnos los medios para que en un futuro puedan desarrollarse en actividades como la planeación educativa, el diseño de cursos y materiales, o la investigación. Por tanto considero que el objetivo debería reformularse y referirse sólo al aprendizaje del inglés.

De manera general, en los comentarios de los profesores expresados por escrito mediante una crítica y una propuesta de programa solicitada por la Jefatura de la LEI, se observa conformidad con los objetivos generales de las asignaturas pero no con los específicos, pues mencionan que éstos no coinciden con los temas del libro que se va a utilizar. Esto se debe a que las unidades de contenidos están dadas en función de libro de texto recomendado en la bibliografía, por lo que los objetivos específicos están redactados también en función de

este libro. Se recomienda que los contenidos sean planeados y organizados según su pertinencia para que el alumno pueda desarrollar las habilidades y los conocimientos expresados en el objetivo general, y no en función de un libro de texto pues esto reduce la posibilidad de que el profesor elija y utilice otros materiales que puedan resultar útiles y significativos para su formación.

También critican el hecho de que sean materias sólo prácticas, pues plantean la necesidad de considerar la teoría en el desarrollo de los cursos y por tanto, de señalar horas teóricas.

Con respecto a las materias optativas, los profesores proponen otros contenidos que complementen los enunciados en el programa. No hacen referencia alguna a los objetivos.

2. Área de Cultura y Civilización.

Esta área se integra de la siguiente manera:

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Cultura y Civilización I	Curso teórico	1º	4
Cultura y Civilización II	Curso teórico	2º	4
Cultura y Civilización III	Curso teórico	3º	4
Cultura y Civilización IV	Curso teórico	4º	4
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Temas Selectos de la Cultura Anglófona	Curso teórico	7º	4

Salvo el caso de Cultura y Civilización II, los objetivos de las materias y su relación con el objetivo del área son coherentes. Sin embargo a continuación se realizan algunas observaciones.

De manera general, se observa la misma circunstancia descrita en el Área de Aprendizaje del Inglés con respecto a que los objetivos están compuestos de dos o más verbos/acciones, por lo cual se hace nuevamente la sugerencia de conformar cada objetivo con un sólo verbo. De igual manera encontramos un error mecanográfico en el perfil profesiográfico de las cuatro

asignaturas obligatorias, pues se señala que las materias pueden ser impartidas por un “Lic. en Licenciatura en Antropología” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 84, 87, 90 y 93). Igualmente en la presentación de la bibliografía complementaria se omitió el año de uno de los textos, aunque se anota s/f (sin fecha). Es importante cuidar que el Plan de Estudios tenga una excelente presentación y brinde la información completa para su implantación.

Las cuatro materias obligatorias dedican la Unidad I a la introducción, cuyos subtemas son Introducción al curso, Discusión y selección de temas, y Ejercicios para la redacción del tema escogido (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 83, 86, 89, 92). El tiempo de horas de clase señaladas para la revisión de esta unidad es de 10 horas. Pienso que la introducción no debería estar conformada como una unidad, pues forma parte de la presentación del curso, la cual no necesita ser tan extensa. Además en el caso de la asignatura de Cultura y Civilización I considero que, por tratarse de alumnos de primer semestre, no resultaría de mucho provecho discutir y seleccionar con ellos los temas a revisar pues generalmente los alumnos que recién ingresan no tienen un marco de referencia sobre lo que podrían ver en cada asignatura. Finalmente, los temas del curso se encuentran ya definidos en las Unidades II y III.

En el caso de la materia de Cultura y Civilización II, el objetivo general menciona que “El alumno conocerá y evaluará las relaciones internacionales de la Gran Bretaña en los siglos XVIII y XIX, así como la independencia de los Estados Unidos de América en los mismos siglos” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 85). Sin embargo el estudio de la independencia de este país no se menciona como objetivo específico ni tampoco está contemplado como tema o subtema. Esta omisión es la que impide una coherencia del 100% entre el objetivo general y los contenidos, pues es imposible que el objetivo se logre si los conocimientos no son proporcionados al alumno. Es importante asegurarnos que a través de los contenidos y de las actividades propuestas se están proporcionando al alumno las herramientas necesarias para su formación, planteada ya en los objetivos.

De igual manera se observa en esta asignatura una omisión de uno de los subtemas en la redacción de un objetivo específico, pues dicho objetivo hace referencia a todos los subtemas que integran la Unidad III: *Sistemas e instituciones de la Gran Bretaña y los Estados Unidos de América durante los siglos XVIII y XIX* excepto el que se refiere al estudio del sistema social de Estados Unidos (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 85). Esto también impide una plena correspondencia entre el objetivo específico y los contenidos de la unidad a la que dicho objetivo se refiere.

Con respecto a la bibliografía se proponen para el primer curso 3 textos básicos y 5 complementarios de los años comprendidos entre 1971 y 1996; para el segundo curso la bibliografía se conforma de 4 textos básico y 5 complementarios de 1971 a 1996; para el tercer semestre se proponen 3 libros básicos y 7 complementarios de 1962 a 1995; y finalmente para el cuarto semestre la bibliografía se integra con 3 textos básicos y 8 complementarios de los años comprendidos entre 1962 y 1995. Con respecto a la bibliografía de Cultura y Civilización IV considero que se deberían proponer más textos para desarrollar la Unidad III referente a la influencia cultural ejercida por países anglófonos en México pues, a juzgar por los títulos, sólo hay un texto complementario para este tema. Además de ser un tema de suma importancia, la influencia cultural en México comprende la mitad del curso, por lo que sería importante integrar más textos referentes a este contenido.

El objetivo general de la asignatura optativa de esta área plantea que “El alumno analizará la cultura de un país o región anglófona específica con el fin de profundizar en ella” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 311) mientras que los objetivos específicos, los contenidos y la bibliografía serán determinados por el titular de la materia, por lo cual no se especifican.

El objetivo del Área de Cultura y Civilización es el siguiente: “Examinar la cultura y civilización de los dos principales países de habla inglesa a través de su desarrollo histórico” (Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 18). Considero que este objetivo es congruente con las materias que integran el área.

Las críticas realizadas por los profesores no mencionan nada acerca de los objetivos de las materias o del área, mas bien se relacionan con los contenidos. Así, una de los profesores menciona que la introducción no debería conformar una unidad en sí sino que deberá ser un subtema de la primera unidad del curso de Cultura y Civilización I, mientras que otro profesor recompone los contenidos de Cultura y Civilización III por considerarlos repetitivos con los planteados para el siguiente semestre.

Finalmente una profesora realizó una crítica importante con respecto a la materia de Cultura y Civilización IV, pues propone que los temas que se revisan en esta materia²⁴ puedan trabajarse no sólo a partir de la lectura y el análisis de las problemáticas, sino que dicho trabajo puede traspasar el aula e involucrar a la comunidad de la LEI en particular y de la facultad en general a partir de la elaboración de periódicos murales y la creación de círculos de lectura y

²⁴ Alguno de los temas que se revisan a lo largo del curso son: Drogas, Sexualidad, Crimen, Racismo, Medios masivos de comunicación, Estilos de vida, Costumbres y tradiciones, etc. (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 92).

debate, entre otras actividades. Este comentario resulta de especial relevancia pues muestra cómo un profesor puede potenciar los conocimientos y planear actividades que le resulten significativas al alumno y así facilitar la construcción de estos conocimientos y el desarrollo de habilidades como el análisis, la crítica y la argumentación.

3. Área de Formación Literaria.

Esta área se integra a partir de

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Literatura Hispanoamericana Moderna	Curso teórico	1º	4
Literatura Hispanoamericana Contemporánea	Curso teórico	2º	4
Literatura en Lengua Inglesa I	Curso teórico	5º	4
Literatura en Lengua Inglesa II	Curso teórico	6º	4
Literatura en Lengua Inglesa III	Curso teórico	7º	4
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Taller de Teatro	Taller teórico-práctico	5º	6
Temas Selectos de la Literatura en Lengua Inglesa	Curso teórico	7º	4

De acuerdo con lo observado, se encontró que en tres asignaturas no hay una correspondencia plena entre lo enunciado en el objetivo general con los objetivos específicos y con los contenidos, por lo cual no se puede afirmar que exista una relación totalmente coherente entre ellos.

Las materias en las que no existe una completa coherencia es en las de Literatura en Lengua Inglesa I, Literatura en Lengua Inglesa II y Literatura en Lengua Inglesa III pues el objetivo general de las tres menciona que el alumno adquirirá una visión panorámica de la temática y las constantes sociales y culturales que le permitan valorar obras inglesas y

estadounidenses del siglo XX en el caso de la primera y de los siglos XIX, y XVIII y XVII en el caso de la segunda y la tercera (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 105, 109, 114). De acuerdo con este objetivo, lo principal es que el alumno construya una visión social y cultural que le servirá de marco de referencia para valorar las obras literarias, sin embargo no se contempla en el contenido ningún tema o subtema referente al medio social y cultural de estos países. Además para ello están las materias del Área de Cultura y Civilización, cuyo objetivo es precisamente adentrar al alumno en el estudio de la cultura y civilización inglesa y estadounidense.

Con respecto a los objetivos específicos sólo hay uno que podría apoyar al objetivo general en la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa III, el cual corresponde a la Unidad V: *La novelística del siglo XVIII y su rebeldía contra las reglas*, que menciona que el alumno podrá “Analizar los aspectos sociales e históricos que originaron las preocupaciones literarias que desembocaron en el romanticismo” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 114), de ahí en fuera no existe un objetivo específico que señale el estudio del tema.

En este caso, la recomendación es la de replantear el objetivo general de las tres asignaturas de Literatura en Lengua Inglesa de manera que se entienda que la finalidad de los cursos es que el alumno analice las corrientes literarias y sus obras más representativas. Así, los contenidos planteados en el programa serían coherentes con el objetivo general, pues éstos consisten precisamente en el desglose de las corrientes literarias surgidas en Gran Bretaña y Estados Unidos entre los siglos XVII y XX.

También se detectaron situaciones que aunque no afectan la coherencia de los objetivos, es necesario prestarles atención. Una de ellas es el error de escritura en el perfil profesiográfico de las materia de Literatura en Lengua Inglesa I, II y III, pues se vuelve a cometer el equívoco de poner “Lic. en Licenciatura” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 108, 113, 117). De igual manera no se utiliza un mismo formato para elaborar los objetivos específicos de las asignaturas de Literatura Hispanoamericana Moderna y Literatura Hispanoamericana Contemporánea, pues en la primera se redacta un objetivo específico por cada unidad y subtema, mientras que en la segunda sólo se redacta un objetivo por unidad.

La bibliografía del primer curso consta de 16 textos básicos y 14 complementarios de los años entre 1941 y 1991, mientras que la del segundo se integra de 13 textos básicos y 8 complementarios de 1947 a 1994. Para la materia de Literatura en Lengua Inglesa I se proponen 5 textos básicos y 8 complementarios de 1965 a 1991, para Literatura en Lengua

Inglesa II se proponen 8 textos básicos y 11 complementarios de 1957 a 1997, mientras que para Literatura en Lengua Inglesa III se presentan 6 textos básicos y 8 complementarios de 1957 a 1997. La bibliografía básica de estas tres últimas materias es en inglés y la complementaria es en español e inglés. La bibliografía de los cinco cursos es adecuada, aunque no hay títulos de novelas o cuentos representativos de las corrientes literarias pues sólo se recomienda un par de antologías.

El objetivo general y los objetivos específicos de la materia optativa de Taller de Teatro son congruentes al igual que los contenidos y la bibliografía, la cual se integra de 3 textos básicos y 10 complementarios de 1983 a 1985, entre los que figuran textos para la parte teórica y obras de teatro para el desarrollo de la práctica. Es importante mencionar que en cuatro de los textos el año fue omitido y no se colocó la abreviación s/f, por lo que es necesario cuidar detalles como estos a fin de proporcionar los datos bibliográficos completos.

En la materia de Temas Selectos de la Literatura en Lengua Inglesa optativa no se establecieron objetivos específicos ni contenidos o bibliografía, pues según lo expresado en el programa éstos varían de acuerdo con los temas seleccionados por el titular de la materia. Sólo se proporciona el objetivo general como marco de referencia, el cual dice que “El alumno analizará textos literarios seleccionados con el fin de profundizar en el estudio de un autor, periodo o género específico de la literatura inglesa” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 309).

El objetivo del Área de Formación Literaria es el siguiente:

Complementar el panorama cultural a través del estudio temático de obras literarias; también pretende reflexionar sobre los recursos lingüísticos—tanto del español como del inglés—a través del análisis de aspectos estilísticos de las obras estudiadas, considerando a la literatura como parte de una tradición que refleja las preocupaciones sociales, los usos y costumbres, así como las aspiraciones de la comunidad que la produce. Por otra parte, la literatura complementa la perspectiva diacrónica de la lengua, lo cual puede ayudar a una mejor comprensión de su estado actual.

Por otra parte, la literatura contribuye a la consolidación de los usos lingüísticos en español y sobre todo en inglés, en diversos registros y estilos.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 19-20)

En la primera parte del objetivo se percibe que la finalidad del Área de Formación Literaria es la de que el alumno pueda enriquecer los conocimientos que ya tiene sobre la cultura anglosajona a partir del estudio de su literatura. Sin embargo este objetivo es muy similar al enunciado en el Área de Cultura y Civilización, pues ambas buscan que el alumno conozca el entorno social y cultural de los países de habla inglesa. En virtud de esto, sugiero que el objetivo del Área de Formación Literaria se redacte enunciando que la finalidad de ésta es la de 'reflexionar sobre los aspectos estilísticos, los recursos lingüísticos y la perspectiva diacrónica tanto del español como del inglés, a través de la lectura de las obras representativas de las corrientes literarias surgidas en Hispanoamérica en los siglos XIX y XX, y en Gran Bretaña y Estados Unidos entre los siglos XVII y XX'.

La segunda parte del objetivo actual del área no es claro, pues se refiere más bien a las ventajas de estudiar la literatura inglesa, pero sin llegar a establecerse como metas a realizar por el alumno. Más que un objetivo, lo anterior es una justificación de la existencia del área que escapa a su finalidad principal, la cual consiste en que el alumno complemente el panorama cultural que ya posee de los países anglófonos.

En su propuesta de programa, la mayoría de los profesores recomponen los objetivos y los contenidos por considerarlos incompletos o, en el caso de los objetivos específicos por pensar que se contraponen al objetivo general. Igualmente proponen textos para completar la bibliografía entre los que figuran las novelas, cuentos y poemas representativos de las corrientes literarias a estudiar. Finalmente, uno de los profesores propone que en vez de cursos, las asignaturas adopten la modalidad de taller.

4. Área de Formación Lingüística

Esta área se integra de:

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Lingüística General I	Curso teórico	1º	4
Lingüística General II	Curso teórico	2º	4
Psicolingüística	Curso teórico	3º	4
Sociolingüística	Curso teórico	4º	4

Fonética y Fonología del Inglés	Curso teórico	5º	4
Morfosintaxis del Inglés	Curso teórico	6º	4
Semántica	Curso teórico	7º	4
Lingüística Comparada y Análisis de Errores	Curso teórico	8º	4
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Adquisición de una Segunda Lengua	Curso teórico	5º	4
Lengua y Cultura	Curso teórico	5º	4
Análisis del discurso	Curso teórico	7º	4
Historia del Idioma Inglés	Curso teórico	9º	4

La coherencia entre el objetivo general, los objetivos específicos y los contenidos está presente en las asignaturas de esta área, aunque a continuación se realizan algunas observaciones.

En las asignaturas de Lingüística General I y II consideramos que los objetivos específicos son demasiados y pudieran reducirse en número, pues el total de éstos es de 31 en ambos casos y algunos de ellos se dedican a describir las actividades que se realizarán en el semestre. Lo ideal sería que existiera un objetivo específico por unidad o por subtema, a partir de los cuales el profesor podrá planear las actividades necesarias para llevarlos a buen término.

En la asignatura de Psicolingüística es importante señalar que los contenidos son equívocos, pues en la Unidad II: *Teorías del aprendizaje*, los temas a estudiar se enuncian como “Conductismo (o Pavlov); Cognoscitivismo (o Watson y Skinner)” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 131); etc. El equívoco radica en designar el estudio de la teoría cognoscitivista a partir de los autores Watson y Skinner, cuando ambos autores son conductistas y nada tiene que ver con el cognoscitivismo. Desafortunadamente, no puedo reconocer si hay errores parecidos en el resto de los contenidos pues la mayor parte de éstos no me resultan familiares, pero es importante que en una futura revisión del plan de estudios se cuente con la participación de especialistas que conozcan a fondo los diferentes contenidos a enseñar y puedan proponerlos acertadamente.

En la materia de Morfosintaxis del Inglés uno de los objetivos específicos no tiene verbo, pues sólo dice que el alumno podrá “El morfema de la gramática tradicional, el alomorfo, la formación de palabras, el género, el número y el posesivo sajón” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 144) sin mencionar si se espera que el alumno analice dichos conceptos, los construya o qué deberá hacer con respecto a este contenido.

La bibliografía de estas asignaturas, excepto la de Semántica, supera los 25 textos para cada materia de los años comprendidos entre 1946 y 1998. Los textos son acordes con el contenido, sin embargo la cantidad de textos sugiere la pregunta sobre el criterio utilizado para elegir la bibliografía pues en el resto de las materias la cantidad de bibliografía es mucho menor. Considero que la elección de la bibliografía debe obedecer a la pertinencia de los textos, a su actualidad, a la facilidad de conseguirlos en bibliotecas o librerías y a la posibilidad real de que el alumno los revise a lo largo del semestre. De tal suerte es necesario revisar la bibliografía propuesta para estas materias y elegir de entre todas ellas las que sean mas actuales, que faciliten el desarrollo óptimo del curso, que sean fáciles de adquirir y, sobre todo que realmente puedan ser estudiadas en el curso tomando en cuenta la duración del semestre y las diversas actividades que se planean llevar a cabo.

Las asignaturas optativas también son coherentes, aunque en la materia de Análisis del Discurso uno de los objetivos específicos habla sobre “Analizar la profundidad, el significado y la función del mensaje publicitario” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 254), lo cual no forma parte de los temas o subtemas de la materia. De manera contraria, la Unidad I: *Introducción*, y los subtemas que la integran: Lingüística; Lenguaje; Áreas de estudio; Fonética y fonología; Sintaxis y morfología; Semántica, pragmática, análisis del discurso; Disciplinas relacionadas con el lenguaje; Lingüística antropológica; Psicolingüística; Sociolingüística; Lingüística comparada; Análisis comparativo; Lingüística aplicada (2000, 255) no se encuentran plasmados en ningún objetivo específico.

La bibliografía de la materia de Adquisición de una Segunda Lengua se conforma de 14 textos básicos y 3 complementarios de los años comprendidos entre 1974 y 1992, mientras que la de Lengua y Cultura se integra de 11 textos básicos y 16 complementarios de 1949 a 1995. Para la materia de Análisis del Discurso se proponen 7 textos básicos y 3 complementarios de 1978 a 1992, y para la asignatura de Historia del Idioma Inglés 6 básicos y 9 complementarios.

El objetivo del Área de Formación Lingüística es: “Conocer, analizar y aplicar las diferentes teorías de la lingüística teórica, así como proporcionar las bases fundamentales para incursionar en el ámbito de la investigación” (Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 21).

Una vez más coinciden en el mismo objetivo cinco verbos, cuando lo deseable es que exista sólo uno. También se observa un pleonasma al enunciar las ‘teorías de la lingüística teórica’; basta con mencionar que el alumno conocerá las diferentes teorías de la lingüística. Considero que el objetivo es coherente con las materias que conforman el área, aunque no hay ningún objetivo en las asignaturas que explicita la construcción o adquisición por parte del alumno de las herramientas necesarias para la investigación. Sin embargo supongo que estas habilidades se pondrán en práctica con las actividades propuestas por el profesor.

5. Área de Formación en Lingüística Aplicada

Esta área se integra a partir de diez asignaturas obligatorias y dos optativas. Las asignaturas obligatorias se encuentran organizadas a su vez en dos subáreas: Docencia e Investigación.

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE DOCENCIA			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Auxiliares Didácticos para la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera	Curso práctico	5º	3
La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Metodología I	Curso teórico	6º	4
La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Metodología II	Curso teórico	7º	4
Ayudantía Docente	Curso teórico-práctico	8º	4
Práctica Docente Supervisada	Curso teórico-práctico	9º	10
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE INVESTIGACIÓN			
Lingüística Aplicada I	Curso teórico	4º	4
Lingüística Aplicada II	Curso teórico	5º	4

Evaluación Lingüística	Curso teórico	6º	4
Diseño de Cursos y Materiales	Curso teórico-práctico	7º	4
Investigación en Lingüística Aplicada	Curso teórico	8º	4
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Metodología de la Enseñanza de la Lectura	Curso teórico	5º	4
Gramática Pedagógica	Curso teórico	6º	4

Los objetivos de cada una de las materias, así como los contenidos que las integran son coherentes entre sí, al igual que con el objetivo del área a la que pertenecen. No obstante, a continuación se presentan las observaciones pertinentes.

Con relación a la materia de Auxiliares Didácticos para la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera se observa que uno de los objetivos específicos se repite con lo enunciado por el objetivo general, el cual menciona que “El alumno adquirirá destreza en el manejo de los auxiliares didácticos, a través de su elaboración y aplicación en la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 160), mientras que el objetivo específico dice que el alumno podrá “Adquirir destreza en el manejo de diferentes auxiliares didácticos empleados en la enseñanza de una lengua” (2000, 160).

Es importante recordar que el objetivo general proporciona el marco de referencia del cual se desprenden los objetivos específicos, por lo que éstos deben estar diferenciados del objetivo general en tanto que especifican los pasos a seguir para poder lograr lo que marca el objetivo general. Por tanto los objetivos específicos no pueden tener la misma jerarquía que el objetivo general, pues éste debe reflejar el máximo nivel de conocimientos o habilidades que se espera que el alumno logre al término del curso.

Por otra parte, otro de los objetivos específicos de esta materia menciona que el alumno podrá “Analizar la gama de auxiliares didácticos de que dispone el maestro de idiomas para el desarrollo de las distintas habilidades de una lengua” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 160). A pesar de que considero que el objetivo es correcto pues es coherente con lo marcado por el objetivo general, la materia es sólo práctica por lo cual las actividades, y por tanto los objetivos,

deben referirse a la práctica y no a la teoría. Lo recomendable es que el curso se constituya como teórico-práctico o como taller.

Una situación semejante se presenta en la asignatura de La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Metodología II, cuyo objetivo general menciona que “El alumno *elaborará* unidades didácticas después de analizar las diferentes opciones metodológicas para la enseñanza de las habilidades orales y escritas en inglés para cubrir necesidades de públicos precisos y determinados”²⁵ (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 168) a pesar de que la materia es sólo teórica. Como ya se mencionó lo ideal es que se incluya la parte práctica y que el curso se constituya como taller. También se observó que uno de los objetivos generales de esta misma materia se repite con el objetivo general, pues menciona que el alumno podrá “Elaborar unidades para cada una de las habilidades lingüísticas en función de los objetivos establecidos” (2000, 168).

En la materia de Ayudantía Docente el tema que integra a la Unidad I: *Observación de clase*, se describe como “Discusión de los puntos necesarios y relevantes con el maestro del grupo” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 174). Considero que lo anterior no debería presentarse como un tema a revisar pues la actividad anterior forma parte de la presentación del curso a los alumnos. Lo más apropiado es que el tema sea ‘Criterios para la observación y análisis de clase’ pues finalmente el objetivo específico que corresponde a esta primera unidad, “Establecer criterios para la observación y análisis de la clase de lenguas” (2000, 173) está elaborado en estos términos.

Finalmente en la asignatura de Práctica Docente Supervisada la redacción del objetivo general no está conforme al formato en el que están redactados los objetivos del resto de las materias, pues éste dice que “Al finalizar el estudio de los contenidos previstos en este programa de la materia de Práctica Docente Supervisada, el alumno debe estar en condiciones de tener a su cargo un grupo de alumnos en el cual pondrá en práctica los conocimientos adquiridos para la preparación, la planeación y la impartición de clases, desarrollando sus habilidades y técnicas de enseñanza” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 177). Los objetivos generales de las demás asignaturas comienzan siempre con ‘el alumno...’ y a continuación uno o más verbos/acciones en los que se expresan lo que el alumno será capaz de hacer al final del curso. Como ya se mencionó es importante conservar un sólo formato y, en virtud de éste, reelaborar el objetivo.

²⁵ Las cursivas son mías.

Con respecto a las asignaturas que conforman el área de Investigación es importante considerar la pertinencia de que el curso de Evaluación Lingüística se conforme como taller pues el objetivo indica que “El alumno analizará los conceptos básicos y las diferentes formas de evaluación de conocimiento de una lengua extranjera, aplicando dicha información tanto en la elaboración de instrumentos de evaluación, así como en el análisis e interpretación de los resultados” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 190) , lo que implica poner en práctica aquello aprendido a partir de la teoría.

La bibliografía recomendada para las asignaturas obligatorias de esta área es: para Auxiliares didácticos 6 textos básicos y 6 complementarios de los años comprendidos entre 1971 y 1991 en español e inglés; para Metodología I 4 textos básicos y 15 complementarios en inglés de 1969 a 1995; para Metodología II 10 básicos y 30 complementarios en inglés de 1976 a 1996; para Ayudantía Docente 8 básicos y 8 complementarios de 1973 a 1997 en inglés; para Práctica Docente Supervisada 11 básicos y 9 complementarios en inglés de 1978 a 1994; para Lingüística Aplicada I 8 básicos y 8 complementarios en español e inglés; para Lingüística Aplicada II 8 básicos y 13 complementarios de 1978 a 1996 en inglés; para Evaluación Lingüística 6 básicos y 15 complementarios en inglés; para Diseño de Cursos y Materiales 16 básicos y 11 complementarios en inglés; y para Investigación en Lingüística Aplicada 2 básicos y 7 complementarios en español e inglés de 1970 a 1991.

Es necesario hacer una revisión con respecto a la bibliografía a fin de que ésta sea la más actual y completa posible. Es cierto que hay textos que por su relevancia son considerados clásicos y por tanto, fundamentales para el desarrollo de la asignatura, sin embargo la bibliografía debe actualizarse con base en el criterio de los últimos 10 años, a fin de contar con la información más reciente en torno a cualquier asignatura.

Las materias optativas también presentan coherencia, aunque igualmente se observa en el caso de Gramática Pedagógica que la redacción del objetivo general no sigue el formato del resto de las materias, pues está conformado de la misma manera que el objetivo de Práctica Docente Supervisada, por lo que el comentario sería el mismo que se realizó en lo relativo a esta última materia. En el programa de Metodología de la Enseñanza de la Lectura hay subtemas que no están contemplados en ninguno de los objetivos específicos, por ejemplo los relativos a la Unidad III: *Estrategias de Lectura*. Este tema contempla tres subtemas: 3.1 *Descripción de las estrategias de lectura*; 3.2 *Transferencia de estrategias de lengua materna a*

*lengua externa*²⁶; 3.3 *Conciencia metacognitiva y efectividad del uso de estrategias* (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 291), mientras que el objetivo específico sólo contempla al primero, pues dice que al finalizar el curso el alumno podrá “Formarse un criterio sobre la selección de textos” (2000, 290). Este objetivo es poco claro y difícilmente podrá evaluarse su cumplimiento, pues resulta ser una expresión vaga. Resulta mejor que en vez de mencionar algo ambiguo se especifiquen aquellas habilidades que se esperan que el alumno construya y/o las acciones que llevará a cabo y que le permitirán desarrollar un criterio propio para la selección de textos.

La bibliografía para la materia de Metodología de la Enseñanza de la Lectura se integra a partir de 4 textos básicos y 15 complementarios en inglés de los años comprendidos ente 1964 y 1991, mientras que los textos recomendados para Gramática Pedagógica son 5 básicos en inglés y 7 complementarios en inglés y español de 1968 a 1994, aunque hay dos textos en los que se omitió el año de edición. Como ya se mencionó, es de suma importancia que la bibliografía sea actual y que se proporcionen los datos completos no sólo para que su localización resulte más fácil, sino también para evaluar la pertinencia y relevancia de los textos propuestos.

El objetivo de esta área es: “Desarrollar en el estudiante la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la carrera a las tareas metodológicas y pedagógicas requeridas para desempeñar adecuadamente su labor docente.” (Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 22)

Pienso que el objetivo es coherente, aunque está ausente el área de Investigación, pues finalmente ésta también se perfila como una labor propia del docente. Por tanto considero que el objetivo quedaría completo si a las tareas metodológicas y pedagógicas se agregan las referentes a la investigación.

En sus comentarios, los profesores proponen dedicar más tiempo a la práctica y menos a la observación en la asignatura de Práctica Docente Supervisada así como exentar a los alumnos que ya cuentan con experiencia en la docencia.

Considero que el primer comentario resulta pertinente pues como el nombre de la asignatura lo indica la médula del curso es la práctica, por lo cual la mayor parte del semestre debería estar enfocada hacia ésta. Por lo tanto más que como curso teórico-práctico, la

²⁶ Debiera decir ‘extranjera’, pues es el término que se usa en el programa.

modalidad para dicha materia debiera ser precisamente la práctica supervisada. Sin embargo la propuesta de que los alumnos exenten no me parece oportuna, pues muchas veces el hecho de que los alumnos cuenten con cierta experiencia en la docencia no es garantía de que desempeñen tal función de manera óptima. El tener un espacio donde aplicar lo aprendido a lo largo de la carrera y donde el alumno pueda ser supervisado permite al profesor realizar observaciones, comentarios y recomendaciones pertinentes que llevan al alumno a desempeñarse mejor en su práctica docente.

Igualmente, en la asignatura de Lingüística Aplicada I los profesores indican la incongruencia entre el objetivo general y la Unidad IV: *Asesoría para la elaboración de un plan de trabajo*, la cual menciona en un objetivo específico que el alumno deberá “Elaborar un proyecto de investigación” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 181), lo cual no se menciona en el objetivo general.

De igual manera en la críticas realizadas a los programas de Lingüística Aplicada I y II los docentes consideran que los tiempos propuestos para revisar cada unidad resultan excesivos o insuficientes, y aunque los profesores no especifican a que temas se refieren, se observa en el programa de Lingüística Aplicada I que mientras que a la Unidad I: *Introducción a la LA* se dedican 8 horas, a la Unidad III: *Discusión y valoración de los elementos de una guía de observación* sólo se dedican 4 horas (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 182). Igualmente, los maestros refieren que los temas que integran el programa no permiten cubrir lo enunciado en el objetivo de la materia, pues se omitieron temas fundamentales para la formación lingüística de los alumnos y, finalmente que debido a su extensión la Unidad II de ésta última materia es susceptible de ser dividida en dos partes.

Para la materia optativa de Metodología de la Enseñanza de la Lectura los profesores consideran pertinente plantear de nuevo el objetivo general, pues en él se indican varias actuaciones que se esperan del alumno, por lo que se propone que dicho objetivo se desglose en varios objetivos generales. En este caso lo ideal es que sólo exista un objetivo general con un solo verbo/acción, y que de éste se deriven los objetivos específicos necesarios. De igual manera los profesores mencionan la necesidad de puntualizar los objetivos específicos y de completar los contenidos del curso.

6. Área de Formación en Español.

El Área de Formación en Español se integra de la siguiente forma:

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Estructura del Español	Curso teórico	1º	4
Expresión en Español I	Curso teórico	2º	4
Expresión en Español II	Curso teórico	3º	4

Para esta área no hay materias optativas.

Se observa coherencia entre los objetivos generales, los específicos y los contenidos de las tres materias, así como con el objetivo del área.

La única consideración en torno al área es con respecto al formato que conservan las dos primeras materias y que en uno de los objetivos específicos de Expresión en Español II no se sigue. En este caso, el objetivo en cuestión dice que el alumno podrá “Analizar los elementos, tipos y características del discurso” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 215) y a continuación enumera dichos elementos. Este formato no es el que siguen el resto de las materias, pues los elementos o subtemas a desarrollar se especifican en el temario. Una vez más la recomendación es que se elija un solo formato y que de acuerdo a éste se redacten todos los objetivos.

La bibliografía para el primer curso consiste en 10 textos básicos y 6 complementarios de los años comprendidos entre 1978 y 1995, mientras que para el segundo es de 11 básicos y 4 complementarios de 1974 a 1996, y para el tercero 13 básicos y 2 complementarios de 1983 a 1994. Es importante recordar que los datos de la bibliografía deben presentarse completos, pues 3 textos básicos de Expresión en Español I y 1 básico de Expresión en Español II no mencionan el año de edición, aunque se anota s.f. (sin fecha).

El objetivo del Área de Formación en Español es:

Propiciar que el alumno conozca su propia lengua, reflexione sobre ella y la maneje mejor. Esto le permitirá, entre otras cosas, comprender con mayor precisión las características del hispanohablante

y adecuar de una mejor manera el ejercicio de la enseñanza del inglés, así como identificar de manera más clara y rápida las interferencias que el hablante de español puede tener en el momento de aprender la lengua inglesa.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 23)

Considero que este objetivo es coherente con respecto a las tres materias que integran el área. Sin embargo por la manera en que está redactado, la segunda parte del objetivo se percibe más como una justificación del área que como propiamente un objetivo.

Además, la redacción contempla 3 objetivos en uno, por lo que es necesario replantear dicho objetivo y sustituir los verbos por adjetivos de tal manera que sea solamente una finalidad la que oriente todas las actividades de las diversas asignaturas. Así, el objetivo quedaría redactado de la siguiente manera: 'Propiciar que el alumno conozca su propia lengua, reflexione sobre ella y la maneje mejor a fin de que comprenda con mayor precisión las características del hispanohablante, adecue de una mejor manera el ejercicio de la enseñanza del inglés, e identifique de manera más clara y rápida las interferencias que el hablante de español puede tener en el momento de aprender la lengua inglesa'.

Los profesores sugieren que el curso de Estructura del Español no sea sólo teórico sino que contemple horas prácticas y que incorpore textos cotidianos como periódicos y revistas a fin de analizar también las expresiones coloquiales del idioma. De igual manera se propone modificar uno de los objetivos específicos de Expresión en Español I por considerarse obvio y repetitivo con respecto al objetivo general. Finalmente con respecto a Expresión en Español II, los profesores reiteran la necesidad de contemplar horas prácticas, e incluso se plantea la posibilidad de que la materia se imparta en la modalidad de taller, también modifican los objetivos, complementan los contenidos y proponen una forma de evaluar distinta a la sugerida en el programa.

7. Área de Formación Psicoeducativa.

Esta área está conformada por cuatro asignaturas obligatorias y dos optativas de la siguiente forma:

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Psicología Evolutiva	Curso teórico	2º	4
Psicología Educativa	Curso teórico	3º	4
Formación Docente	Curso teórico	4º	4
Didáctica I	Curso teórico	4º	4
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Administración Educativa	Curso teórico	6º	4
Didáctica II	Curso teórico	7º	4

Los objetivos generales y específicos son coherentes, aunque los contenidos de Formación Docente y Didáctica I resultan repetitivos, por lo que en este caso es necesario precisarlos y delimitarlos a fin de no correr el riesgo de revisar los mismos temas en dos asignaturas diferentes.

Las materias de Formación Docente y Didáctica I, al igual que las otras materias que integran esta área, deben ser complementarias más no repetitivas por lo que es necesario que el profesor precise claramente cuáles son los temas que desarrollará a lo largo del semestre pues, aunque los contenidos no están expresados idénticamente entre un programa y otro, sí son contenidos semejantes. Lo anterior causa confusión en torno al factor que diferencia una asignatura de la otra, haciéndolas complementarias.

La similitud entre ambas materias puede percibirse desde el objetivo general que plantean cada una. El objetivo de Formación Docente menciona que “El alumno comprenderá la importancia de la formación docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando el valor y funciones de la didáctica en el área educativa para la aplicación en su trabajo escolar” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 232), mientras que para Didáctica I se plantea que “El alumno examinará el papel de la didáctica en la enseñanza del inglés y analizará el desarrollo alcanzado por la misma en sus aspectos teórico-metodológicos” (2000, 236).

De igual manera se observa mucha semejanza entre algunos de los objetivos específicos. Así, se observa que el objetivo específico que corresponde a la Unidad I: *Didáctica*, de la materia de Formación Docente menciona que el alumno podrá: “Definir la didáctica general, estableciendo su objeto de estudio” (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 232), mientras que el objetivo de la Unidad I: *Conceptualización de la Didáctica* de la asignatura de Didáctica I dice que el alumno podrá “Conceptualizar la Didáctica como parte de la Pedagogía” (2000, 236). Lo mismo se percibe entre el objetivo de la Unidad II: *Enseñanza*, de Formación Docente, que expresa que el alumno podrá “Diferenciar los fines y objetivos de la enseñanza de los del aprendizaje”, (2000, 232) y el correspondiente a la Unidad II: *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, de Didáctica I que menciona que el alumno podrá “Identificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los factores que los determinan y el papel del docente y del alumno” (2000, 236). Es preciso diferenciar los contenidos a fin de que los alumnos complementen su formación y no les resulten repetitivos.

A manera de propuesta, pudiera considerarse que Didáctica I se impartiera antes que Formación Docente a fin de que en esta materia se impartieran las bases y los conceptos principales de la didáctica que sirvan de fundamento para desarrollar en un semestre posterior el curso de Formación Docente, donde no solamente se integre la formación didáctica sino también la parte epistemológica y filosófica que fundamenta la práctica docente²⁷.

La bibliografía de estas asignaturas se conforma de 13 textos básicos y 14 complementarios editados entre 1973 y 1997 para el curso de Psicología Evolutiva; 24 básicos y 9 complementarios de 1967 a 1998 para Psicología Educativa; 17 básicos y 6 complementarios de 1978 a 1997 para Formación Docente; y 10 textos básicos y 10 complementarios de 1974 a 1996 para Didáctica I. Una vez más no se proporcionó el año de edición de uno de los textos básicos de Psicología Evolutiva ni se anotó s.f.

Las asignaturas optativas también muestran coherencia entre objetivos y contenidos. Sin embargo en la asignatura de Didáctica II resulta pertinente que los temas de la Unidad II: *Instrumentación didáctica: una perspectiva crítica* y de la Unidad III: *Instrumentación didáctica crítica* se reúnan en una sola unidad, pues el nombre de ambas unidades es el mismo y los contenidos que las integran se refieren al mismo tema, por lo que no es necesario dividirlos en dos unidades temáticas.

²⁷ Incluso pudiera contemplarse la posibilidad de impartir la materia de ‘Auxiliares Didácticos para la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera (5º semestre) en el 4º semestre al igual que Didáctica I, a fin de que el alumno pueda integrar ambas materias y a partir de ellas desarrollar el curso de Formación Docente. En virtud de esto, Formación Docente se impartiría en el 5º semestre.

Incluso considero que algunos subtemas de la Unidad III resultan repetitivos y pueden englobarse en subtemas de la Unidad II. En el siguiente cuadro se desglosan ambas unidades (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 264).

Unidad II: Instrumentación didáctica: una perspectiva crítica	Unidad III: Instrumentación didáctica crítica
2.1 Propuesta teórico-metodológica de la didáctica crítica.	3.1 El grupo como sujeto de aprendizaje y no sólo objeto de enseñanza.
2.2 Práctica docente y didáctica crítica	3.2 El aprendizaje como proceso de construcción.
2.3 El papel del grupo en la didáctica crítica	3.3 Objetivos de la educación
2.4 Aprendizaje y didáctica crítica	3.4 Selección y organización del contenido
	3.5 Actividades de aprendizaje

Pienso que el subtema 3.1 forma parte del punto 2.3, pues efectivamente el papel del grupo en esta perspectiva resulta ser activo con respecto al aprendizaje. Por tanto el subtema 2.3 refiere al 3.1. de igual manera que el subtema 2.4 nos remite necesariamente al 3.2, y podría englobar al 3.5.

La bibliografía de estas materias se compone de 7 textos básicos y 9 complementarios editados entre 1997 y 1996 para Administración Educativa, y de 10 básicos y 5 complementarios editados entre 1966 y 1993 para Didáctica II. Dos de los textos complementarios de Administración Educativa no indican el año de edición ni tampoco la nota s.f.

El objetivo del área es el siguiente:

Proporcionar los elementos teóricos y prácticos que conduzcan al estudiante a la comprensión y análisis del fenómeno educativo aplicado a la labor docente que se practica en el aula escolar y, en general, en cualquier situación de aprendizaje. Además, permite un acercamiento a la realidad laboral y profesional, para que en su momento puedan introducirse con éxito al mercado de trabajo que ofrece la sociedad en diversas áreas a los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 24)

Considero que este objetivo es congruente y puede lograrse a partir de las asignaturas mencionadas.

En sus críticas y propuestas de programa los profesores mencionan que en la materia de Psicología Educativa los contenidos son equívocos en tanto que se están considerando como sistemas psicológicos a algunas corrientes filosóficas, mientras que en Formación Docente los profesores mencionan lo repetitivo que resultan los contenidos de esta materia con respecto a otras asignaturas como Didáctica I, Psicolingüística y Psicología Educativa. Con respecto a las asignaturas de Didáctica I y II los maestros consideran que la diferencia entre ambas no es clara, mientras que para Administración Educativa se propone la modalidad de curso teórico-práctico, puesto que dicho programa contempla la aplicación de la parte teórica en la Unidad IV: *Prácticas* y en la V: *Propuesta del diseño* (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 260) a partir de lo enunciado en los dos objetivos específicos correspondientes que mencionan que el alumno podrá “Vincular los aspectos teóricos de la planeación y la administración educativa con la realidad laboral y profesional, a través de vivencias con expertos e instituciones en estos campos”, y “diseñar una propuesta de un plan de trabajo, vinculado con la actividad educativa, en cualquiera de sus manifestaciones profesionales o laborales (planeación, supervisión, administración, coordinación, dirección, etc.)” (2000, 259).

8. Área de Técnicas y Métodos de Investigación

Esta área se integra de la siguiente manera:

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS			
MATERIA	MODALIDAD	SEMESTRE	HORAS A LA SEMANA
Técnicas de Investigación	Curso práctico	1º	3
Seminario de Investigación I	Seminario teórico	8º	4
ASIGNATURAS OPTATIVAS			
Seminario de Investigación II	Seminario teórico	9º	4

Las tres asignaturas muestran coherencia entre los objetivos y los contenidos que las integran, sin embargo propongo que estas asignaturas se conformen en la modalidad teórico-práctica pues esto permitirá que los alumnos apliquen lo que teóricamente van aprendiendo para finalmente poder elaborar proyectos de investigación. La bibliografía para Técnicas de Investigación se integra a partir de 8 textos básicos y 4 complementarios editados entre 1980 y

1992, mientras que para las materias de Seminario de Investigación I y II se compone de 6 textos básicos editados entre 1979 y 1996 para cada una. La bibliografía complementaria para estas dos últimas asignaturas dependerá del tema de investigación de cada uno de los alumnos.

El objetivo de esta área es el de “Proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para que aplique las técnicas de investigación en sus trabajos académicos y elabore un proyecto de investigación para su trabajo de titulación” (Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 26).

Considero que los objetivos de cada asignatura así como los contenidos son coherentes y permiten el logro del objetivo arriba descrito.

En sus críticas y propuestas los profesores piensan que la materia de Técnicas de Investigación debería llamarse Técnicas y Métodos de Investigación, pues en el objetivo general de la materia se incluyen ambos elementos. De igual manera consideran que el curso debiera ser teórico-práctico.

El análisis de las ocho áreas de conocimiento permite concluir lo siguiente con respecto a los objetivos del Plan de Estudios, el perfil de egresado y el perfil profesional, citados previamente en la página 54.

Considero que las asignaturas que integran las ocho áreas de conocimiento permiten y apoyan parcialmente el logro de los objetivos y de los perfiles descritos.

Sin embargo pienso que a lo largo de la carrera no se proporcionan al alumno los conocimientos necesarios para que al término de la licenciatura pueda diseñar y evaluar planes y programas de estudio, como se alude en el tercer punto del inciso B de los objetivos y en el tercer punto del perfil de egreso. El desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para la elaboración y evaluación de planes y programas se contempla en el objetivo del Área de Aprendizaje del inglés, aunque como se mencionó, en el área no hay ninguna materia o contenido que permita al alumno llevar a cabo dichas tareas²⁸.

²⁸ El Plan de Estudios contempla la asignatura de Diseño de cursos y materiales. Si bien esta materia no permite al alumno desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para elaborar y evaluar planes y programas, sí pudiera apoyar el objetivo del Plan que alude a estas tareas. Sin embargo la asignatura forma parte del Área de Formación en Lingüística Aplicada, cuyo objetivo es que el alumno pueda emplear los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las tareas metodológicas y pedagógicas propias de su labor docente.

Además es necesario reforzar lo que concierne a la investigación en la enseñanza de inglés pues aunque el objetivo de las áreas de Aprendizaje del inglés, de Lingüística aplicada y de Técnicas y métodos de investigación refieren a la investigación, solamente ésta última área la apoya a partir de las asignaturas correspondientes.

El Plan de Estudios debe modificar las asignaturas y contenidos pertinentes a fin de poder cumplir cabalmente con los objetivos y los perfiles que lo enmarcan, ya que finalmente son éstos los que expresan lo que el Licenciado en Enseñanza de Inglés requiere para poder insertarse en el mercado laboral y desarrollar una práctica profesional acorde y pertinente con las necesidades sociales.

A pesar de que el presente análisis es sólo teórico, pues no se recuperó lo que alumnos y profesores experimentan en el salón de clases, es importante considerar todos los comentarios realizados, pues a partir de la mejora del documento normativo que supone ser el plan de estudios, se podrá mejorar el currículo en tanto proceso de implantación de dicho plan ya que se estará proporcionando un marco claro que delimite y oriente los procesos educativos que tienen como finalidad la formación de Licenciados en Enseñanza de Inglés.

3.6.3.2 Evaluación del proceso curricular

Sin duda alguna los actores del proceso curricular son los alumnos y los profesores, pues son finalmente ellos quienes determinan y viven la experiencia de llevar del papel al salón de clases el plan de estudios. Por tanto sus expectativas y sus realidades no pueden dejarse de lado en un proceso de evaluación curricular.

Como se mencionó en el apartado 3.6.2 Diseño de la investigación, se aplicó un cuestionario a alumnos y profesores a fin de conocer sus expectativas con respecto a la implantación y desarrollo del Plan de Estudios.

Este instrumento fue aplicado a 20 profesores de la LEI, integrado por 22 preguntas para los maestros del Área de Aprendizaje del Inglés y 18 para los profesores del resto de las áreas. De igual manera se aplicó un cuestionario de 21 preguntas a 35 alumnos de 2º a 8º semestre.

A continuación se grafican y analizan las respuestas que alumnos y profesores expresaron mediante el cuestionario que se aplicó a cada uno de ellos.

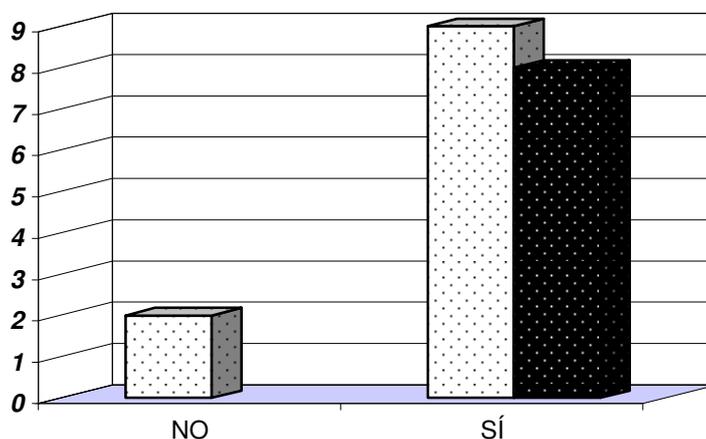
3.6.3.2.1 Cuestionario de profesores

La distribución al azar de los cuestionarios aplicados a profesores quedó de la manera la siguiente:

ÁREA DE CONOCIMIENTO	NO. DE CUESTIONARIOS
Área del Aprendizaje del Inglés	5
Área de Cultura y Civilización	1
Área de Formación Literaria	3
Área de Formación Lingüística	3
Área de Formación en Lingüística Aplicada	3
Área de Formación en Español	2
Área de Formación Psicoeducativa	2
Área de Técnicas y Métodos de Investigación	1

A continuación se mencionan cada una de las preguntas que integran el cuestionario, y se grafican y describen de manera global las respuestas de los 19 profesores²⁹.

1. ¿Conoce el perfil de egreso de la LEI? No () Sí (), ¿cuál es?



Diecisiete profesores dicen conocer el perfil de egreso, mientras que dos profesores no lo conocen. Ocho de los diecisiete profesores coinciden en que el perfil de egreso de la LEI es la formación teórico-metodológica para la enseñanza del inglés y describen las habilidades,

²⁹ Una profesora del Área de Literatura no contestó el cuestionario, por lo que las respuestas suman 19 aunque se haya aplicado a 20 maestros. En el cuestionario, la profesora anotó el siguiente comentario: "Considero que las preguntas del cuestionario no responden a los aspectos fundamentales de la carrera. Mi participación no es muy enriquecedora en la medida en que mis asignaturas pertenecen a los primeros semestres."

aptitudes, conocimientos, etc. que el alumno debe manejar al finalizar la carrera. Nueve de los profesores entienden por perfil de egreso las funciones que puede desempeñar el LEI (docentes, de investigación, de coordinación) así como los lugares donde puede realizar dichas funciones.

El hecho de no conocer o no saber a ciencia cierta en qué consiste el perfil de egreso dificulta la articulación que los profesores debieran hacer con respecto a todos los saberes impartidos a lo largo de la licenciatura pues el fin último, la meta que rige todas las acciones a lo largo de la carrera no es clara. Así, si los profesores no realizan tal articulación, mucho menos pueden ayudar a que los alumnos la hagan. Por tanto es menester hacer del conocimiento de todos los profesores de la carrera cuál es el perfil de egreso y propiciar la reflexión en torno a su contribución en el logro de dicho perfil.

De acuerdo a la guía de Aznar para la elaboración del perfil del egresado citada por Díaz-Barriga, en éste deben contemplarse la conveniencia de un nuevo tipo de egresado con base en las necesidades y los problemas sociales detectados previamente, el marco normativo y de planeación en el que se ubica el perfil, la delimitación de las necesidades del futuro egresado y la delimitación de las habilidades con las cuáles el egresado podrá solucionar los problemas detectados (Díaz-Barriga, 1998, 99)

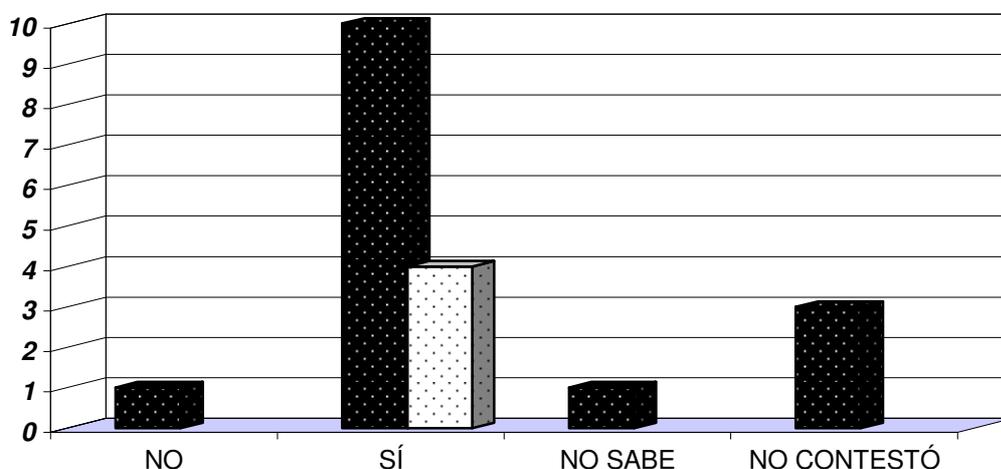
Finalmente, el Plan de Estudios menciona que:

El egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés será un profesionalista que:

- Conozca la lengua inglesa y su relación con el español tanto en los aspectos lingüísticos como culturales y literarios.
- Analice las diferentes corrientes lingüísticas y su aportación a la lingüística aplicada y se interese por una actualización crítica de las nuevas tendencias en la didáctica de lenguas extranjeras, para aplicarlas a la realidad educativa donde ejerza su actividad profesional.
- Diseñe y evalúe planes y programas de estudio para la enseñanza de inglés con carácter inter y multidisciplinario.
- Participe en proyectos de investigación, tanto en el área de enseñanza de inglés como en aquellas con carácter inter y multidisciplinario.

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 15)

2. ¿Considera que los alumnos lo están cubriendo a lo largo de su formación? No () Sí (), ¿por qué?



Como se observa, un profesor respondió que el perfil de egreso no se cumple, pues el enfoque que se da en las clases de Inglés no es el adecuado ya que éste “no soluciona las necesidades y carencias de los alumnos” por lo cual debiera prestarse más atención a la gramática y a los aspectos comunicativos del idioma.

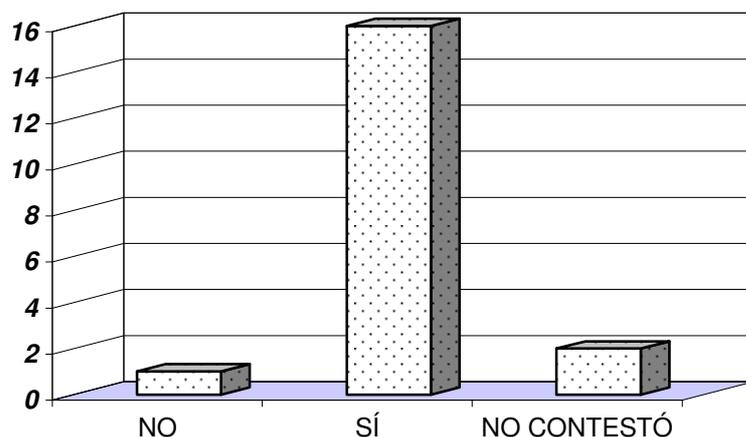
Los diez profesores que respondieron que sí indicados en color negro consideran que los alumnos cubren el perfil debido a las materias que integran el plan de estudios. Los cuatro profesores representados por la barra blanca mencionan que ellos han observado a lo largo de la formación de los alumnos que éstos efectivamente cubren el perfil de egreso. Igualmente dicen conocer a varios egresados y haber trabajado con algunos en el CEI, lo cual les ha permitido verificar que el perfil de egreso sí es cubierto por los alumnos.

Un profesor no sabe si los alumnos cumplen el perfil, aunque considera que el plan de estudios permite cubrir dicho perfil, mientras que tres profesores no contestaron (dos de ellos son los que contestaron que no en la pregunta 1).

Es necesario establecer la diferencia entre lo que el plan de estudios propone y lo que efectivamente se realiza al interior del aula durante el desarrollo de la carrera. El plan de estudios puede ser preciso al establecer un perfil de egreso y las asignaturas que el alumno debe cursar a fin de cubrirlo. Sin embargo debemos tener presente que el hecho de que un plan de estudios se conforme de contenidos oportunos no es garantía de que los alumnos se formen

de la manera esperada, pues la conformación de un profesionalista se ve determinada no sólo por las asignaturas, sino por el proceso que vive durante el desarrollo de la licenciatura.

3. ¿Considera que existe una secuencia lógica entre las asignaturas de las ocho áreas que integran el Plan de Estudios? No () Sí (), ¿por qué?

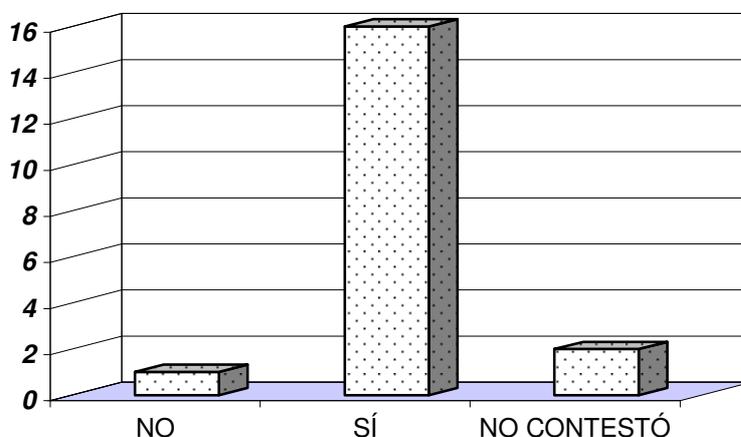


La razón por la cual el profesor considera que no existe una secuencia entre las asignaturas es que, debido al contenido, hay materias que debieran ser reubicadas por ejemplo Evaluación Lingüística que de acuerdo con la opinión del profesor debiera impartirse en semestres superiores, o Didáctica I que debiera ubicarse en el 3º semestre en vez de en 4º.

Dieciséis profesores consideran que la relación lógica entre las asignaturas de las ocho áreas reside en que éstas presentan el conocimiento de lo simple a lo complejo, por lo que las materias de los primeros semestres sirven de base a las de los semestres posteriores.

Uno de los profesores que no contestó dice no conocer el plan de estudios.

4. ¿Considera que existe una relación lógica entre las asignaturas de cada semestre? No ()
Sí (), ¿por qué?



Como se observa, 16 profesores consideran que existe una relación lógica vertical en tanto que los contenidos de las asignaturas se van articulando a lo largo del semestre. Sin embargo uno de estos profesores opina que durante el primer año de la carrera esta relación no es tan evidente para los alumnos, mientras que otro plantea la siguiente observación a manera de pregunta haciendo referencia a Lingüística Aplicada II que se da en 5º y a Investigación en Lingüística Aplicada impartida en 8º: “¿en dos semestres no se pierde continuidad?”.

Aunque esta observación se refiere a la relación horizontal, es importante mencionar que el hecho de que dos materias consecuentes estén separadas por un lapso de un año sí puede perjudicar la continuidad. En el plan de estudios estas dos materias no están seriadas, sin embargo el antecedente más próximo de Investigación en Lingüística Aplicada es Lingüística Aplicada II, pues durante este periodo no hay otra asignatura que articule a las anteriores³⁰.

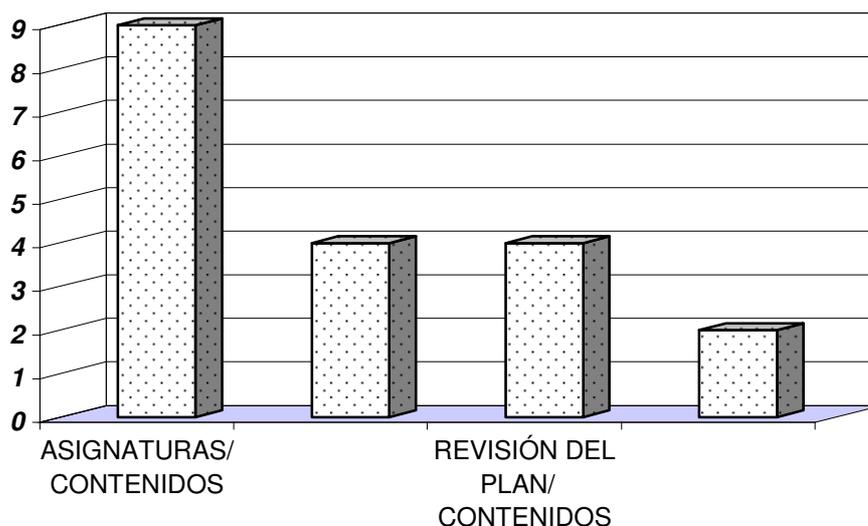
Por otro lado, el profesor que contestó que no existe una relación lógica expone el caso de 3º semestre con las asignaturas de Psicolingüística y Psicología Educativa cuyos contenidos, a su parecer, resultan repetitivos. De acuerdo a los programas, los contenidos no son repetitivos pues mientras en Psicología Educativa se introduce al alumno a la psicología y sus aportaciones para la comprensión de los procesos y problemas de aprendizaje (Programa de la LEI, Tomo II, 2000, 227-228), en Psicolingüística se revisan propiamente las teorías del aprendizaje enfocadas a la adquisición de la lengua (2000, 130-131).

³⁰ En 6º semestre se imparte Evaluación Lingüística, la cual pudiera ser el enlace entre 5º y 8º. Sin embargo por el tipo de contenidos no puede perfilarse como antecedente de Investigación en Lingüística Aplicada.

Sin embargo muchas veces los contenidos resultan repetitivos para los alumnos debido a que cada profesor decide lo que va a ver en el semestre, lo cual implica que en dos materias que en teoría sí son diferentes, se vean los mismos contenidos. Para evitar lo anterior el Comité de Programa, que es el órgano encargado de aprobar la propuesta de programa de cada profesor, pudiera verificar que dicha propuesta no se aleje de lo marcado en el programa, a fin de cubrir todos los contenidos que el plan de estudios indica y evitar, por un lado, que los alumnos revisen contenidos aprendidos en otra materia, y por otro las lagunas de conocimiento que de esto pudieran derivarse³¹.

5. ¿Qué sugerencias propone para mejorar el plan de estudios?

Por lo diversas que son las sugerencias expresadas por los profesores, resulta complicado hacer una clasificación. Sin embargo atendiendo lo que considero esencial de cada comentario, la gráfica se presenta como sigue:



La mayoría de los profesores que contestaron esta pregunta consideran que es necesario modificar los contenidos de materias como Cultura y Civilización cuyo enfoque está vertido más hacia el contenido histórico que propiamente cultural, o en el caso de Inglés dedicar las 10 horas semanales a la enseñanza del idioma y cambiar de horario las actividades de autoacceso³². Igualmente se propone que se aumenten las horas dedicadas para la práctica

³¹ Considero que lo anterior pudiera generar conflicto en el sentido de que tal vez los profesores sientan afectada la libertad de cátedra que la UNAM promulga. Sin embargo, es importante que todos los profesores de la carrera conozcan el plan de estudios y la relación que la(s) materia(s) que imparte(n) tiene con el resto de las asignaturas para que, en virtud de esto, valoren la pertinencia de los contenidos marcados en el plan.

³² Parte de las 160 horas al semestre que se contemplan para la materia de Inglés (V a VIII) se dedican para realizar actividades de autoacceso, en las cuales los alumnos debieran buscar material que les ayude a mejorar la habilidad (comprensión oral, auditiva, producción oral y escrita) que consideren necesaria. Cada profesor trabaja de manera

docente y que existan por lo menos dos semestres de didáctica³³. Por otro lado, los profesores proponen 'nuevas materias' como Historia del Inglés, Morfología del Inglés, Redacción, Fonética y Semántica³⁴.

Con respecto al desempeño docente las sugerencias radican en que se verifique y se procure que toda la planta docente conozca el plan de estudios, que se refuerce la comunicación entre los docentes a fin de planear enfoques comunes y hacer un seguimiento continuo de los contenidos que los maestros manejan ya que, aunque los programas de las asignaturas son diferentes los profesores los modifican ocasionado que los contenidos sean similares o repetitivos en materias que debieran ser distintas.

Finalmente cuatro maestros consideran que para mejorar el plan es importante revisar, analizar y evaluar los contenidos de las materias y el plan en general e incorporar los comentarios emanados de este cuestionario.

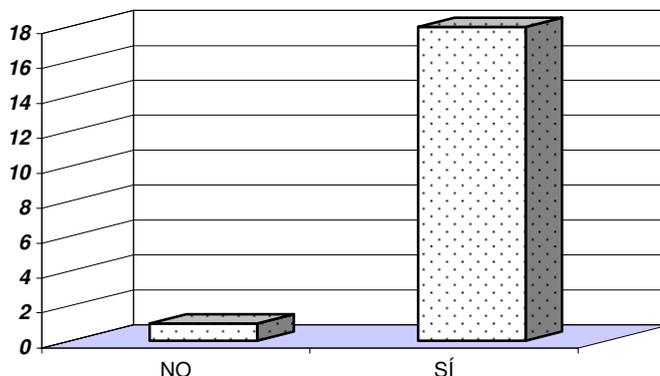
Otras sugerencias importantes son: reforzar los intercambios con universidades de habla inglesa, reubicar algunas materias a fin de que exista una mayor secuencia entre contenidos.

distinta las horas de autoacceso, así hay maestros que solicitan a sus alumnos que trabajen durante ese tiempo en plataformas en Internet, mientras que otros piden a la siguiente clase los ejercicios que cada alumno estuvo trabajando. La cantidad de horas dedicadas a esta modalidad varía de semestre a semestre (32 horas en 5º semestre, 60 en 6º y 50 horas en 7º y 8º)

³³ El plan de estudios sí contempla dos cursos de Didáctica: uno en 4ª semestre y otro en 7º, aunque éste último se conforma como materia optativa.

³⁴ Las 'nuevas materias' propuestas por los maestros ya existen en el Plan de Estudios. Historia del Idioma Inglés es asignatura optativa del Área de Formación Lingüística, al igual que Semántica, Fonética y Fonología del Inglés, y Morfosintaxis del Inglés, que son obligatorias. Por otro lado, Redacción en Inglés es optativa del Área de Aprendizaje del Inglés. Los comentarios de los profesores son consecuencia del desconocimiento que la mayoría de la planta docente tiene con respecto al Plan de Estudios.

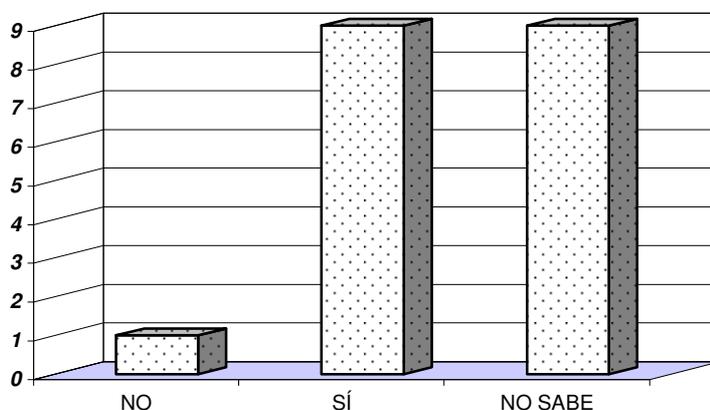
6. ¿Los contenidos de las asignaturas que usted imparte son de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?



Para los profesores, la actualidad de los contenidos reside en que la bibliografía utilizada para su desarrollo es reciente, que son temas que se están investigando actualmente, o bien que son contenidos que ellos mismos se encuentran investigando. El profesor que no considera de actualidad los contenidos que imparte pertenece al Área de Aprendizaje del Inglés; la razón es que a su parecer no existe un balance ente las diferentes variaciones del inglés.

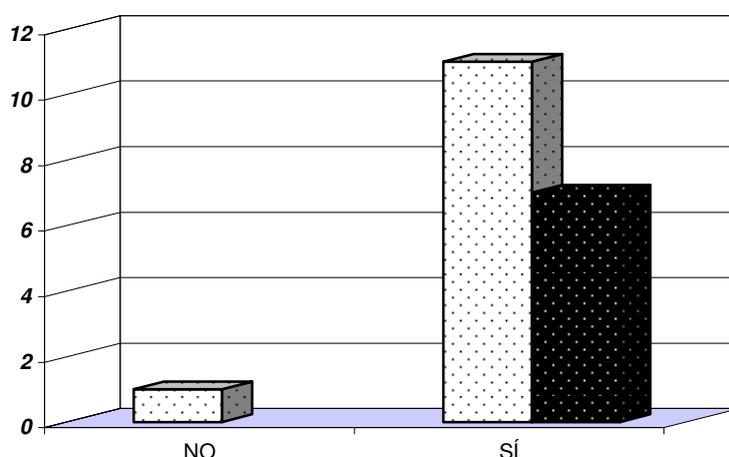
En este caso el plan de estudios propone algunos contenidos que, aunque importantes, han sido superados a lo largo de los cinco años que han transcurrido desde que el plan fue elaborado. Por tanto radica en los profesores la responsabilidad de estar constantemente actualizados y llevar al aula los debates, las teorías o los enfoques más recientes de las materias que imparten.

7. ¿Los contenidos del resto de las asignaturas que usted conoce son de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?



Nueve profesores afirman que son de actualidad por los comentarios de otros profesores y de los alumnos, y porque finalmente al actualizarse el plan de estudios en el 2000 se actualizaron todos los contenidos, aunque uno menciona que en lingüística se ven posturas que ya se superaron. Sin embargo un profesor considera que el resto de los contenidos no son actuales pues manejan bibliografía considerada 'clásica', pero que ya es obsoleta. Los nueve profesores restantes no conocen otras asignaturas.

8. ¿La bibliografía de las asignaturas que usted imparte es de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?

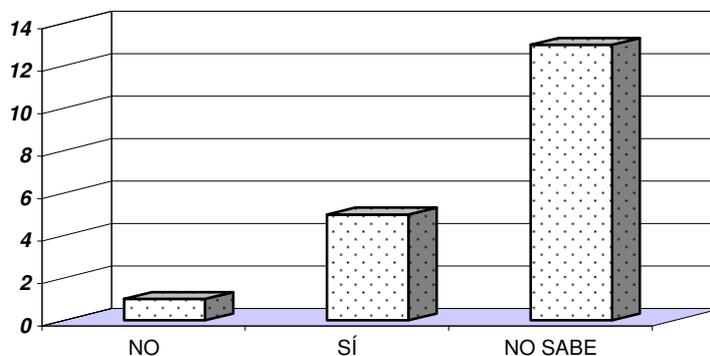


Once de dieciocho profesores consideran que la bibliografía es actual en tanto que ésta es revisada con frecuencia y trata temas recientes. Sin embargo cinco de estos once reconocen que parte de la bibliografía que utilizan no es tan actual, aunque son textos básicos que se complementan con bibliografía reciente. Por otro lado, el criterio para valorar la actualidad de la bibliografía de los siete profesores indicados en color negro se basa sólo en el año de edición. El profesor que contestó que no, argumentó que en algunos casos es necesario revisar la bibliografía 'vieja' que sigue en uso por considerársele clásica.

Un comentario importante expresado por un profesor es que la actualidad de la bibliografía se ve limitada por la existencia de los textos en la biblioteca de la facultad. Es importante considerar que para el pleno funcionamiento de un plan de estudios se requiere contar con las condiciones materiales necesarias para tal fin. En caso de que, efectivamente la biblioteca no contara con la bibliografía necesaria, la implantación del plan se vería afectada por la escasez de material bibliografico pertinente y actual. Sin embargo los profesores pueden

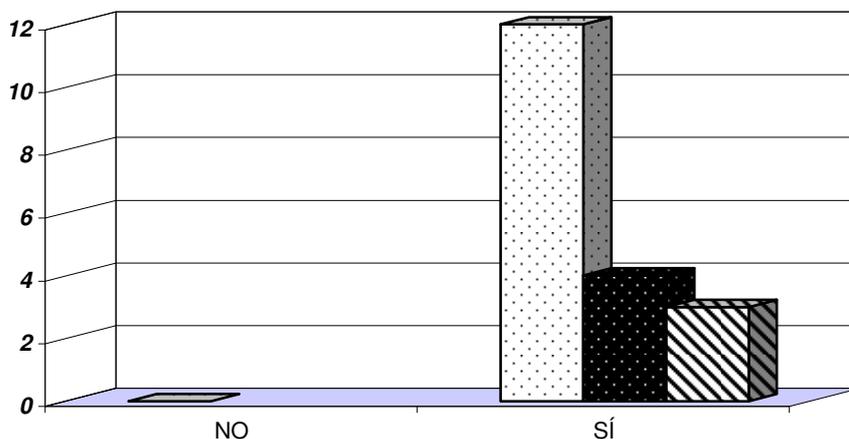
buscar textos actuales en librerías, adquiriendo revistas o en la Internet y facilitar el material a los alumnos mediante fotocopias.

9. ¿La bibliografía del resto de las asignaturas que usted conoce es de actualidad?



De los cinco profesores que contestaron que sí, dos no mencionan por qué y tres dicen que son de actualidad por lo que comentan los alumnos. El profesor que contestó que no en la pregunta anterior repite su respuesta y su argumento, mientras que trece profesores no conocen la bibliografía de otras materias.

10. ¿Procura relacionar los contenidos del curso con el entorno actual? No () Sí (), ¿de qué manera?

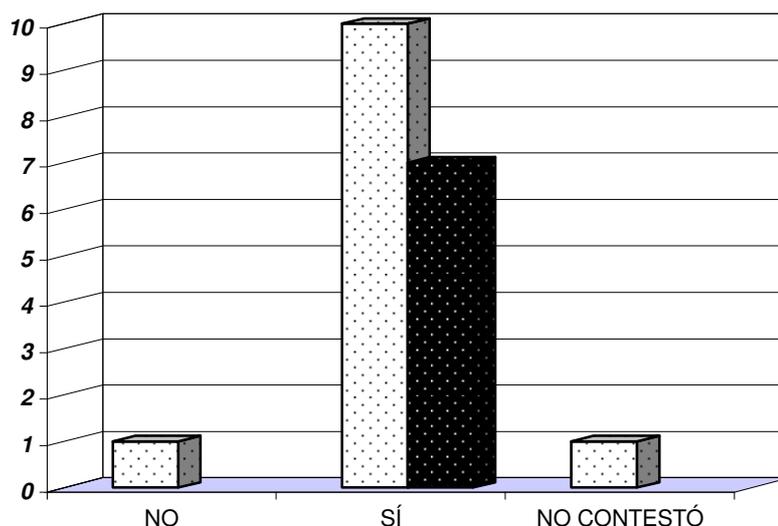


Los doce profesores indicados con la serie 1 plantean ejemplos a la hora de exponer su clase intentando relacionar los contenidos con la vida cotidiana del alumno, resaltando el aspecto laboral. Por otro lado cuatro maestros relacionan los contenidos con el entorno actual promoviendo en clase la lectura y discusión de las investigaciones más recientes y dejando

trabajos de investigación documental y de campo. Tres profesores relacionan su clase con la situación política y social de México.

Es importante mencionar que estos tres últimos profesores pertenecen a las áreas de Aprendizaje del Inglés, Cultura y Civilización y Formación Literaria respectivamente por lo que, independientemente del contenido, es posible abordar no sólo la situación particular del alumno, sino también el panorama general de lo que acontece en los ámbitos económico, político y social nacional e internacional. La importancia de que el alumno pueda discutir y relacionar el acontecer nacional e internacional con lo que vive y aprende como alumno reside en que éste se conformará como un profesionalista crítico y reflexivo que aborde las problemáticas presentes y futuras desde una perspectiva holística y no segmentaria.

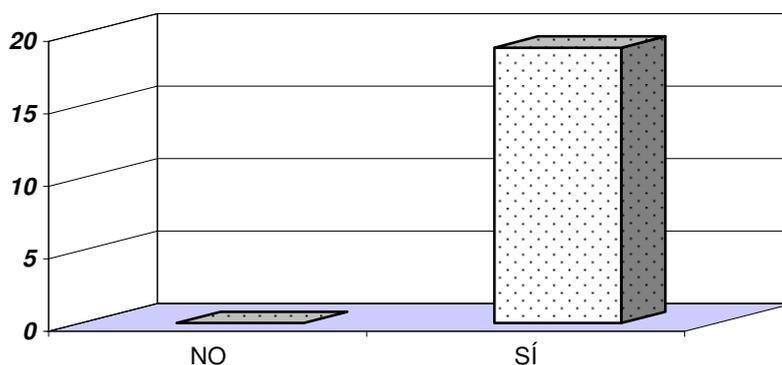
11. ¿Considera que el desempeño docente de los demás profesores afecta (positiva o negativamente) el rendimiento académico de los alumnos? No () Sí (), ¿por qué?



Un profesor contestó que no por los comentarios que ha escuchado de los alumnos, aunque menciona que éstos deben comprometerse más. Por otro lado los diez maestros señalados en la serie 1 se refieren a la preparación del alumno, pues si el profesor no está preparado y no imparte bien su clase la formación académica del alumno se verá afectada, mientras que los siete profesores de la serie 2 consideran que más que el desempeño docente, lo que tiene un mayor impacto en el alumno es la actitud del profesor hacia el trabajo y hacia sus alumnos.

Se debe tener presente que para que los alumnos puedan lograr un aprendizaje significativo es fundamental que el profesor esté bien preparado académicamente, que conozca a fondo lo que desea transmitir y que se encuentre dispuesto y motivado para enseñar, pues de lo contrario es difícil que los alumnos desarrollen hábitos, actitudes, aptitudes y conocimientos si el profesor no cuenta con ellos o no sabe transmitirlos.

12. ¿Procura adecuar el curso, la forma de impartir las clases o los recursos didácticos que emplea a las necesidades y avances del grupo?



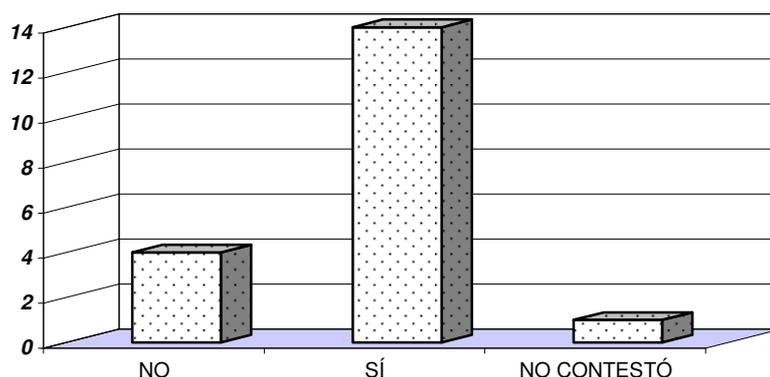
Los diecinueve profesores adecuan las clases a las necesidades del grupo escuchando las opiniones de sus alumnos, sondeando cómo se sienten con determinada actividad o recurso. Uno de estos profesores menciona que él adecua el curso a sus alumnos utilizando recursos tecnológicos, lo cual no es garantía de que efectivamente se está prestando atención al avance y a las necesidades de los alumnos. Lo ideal es hacer precisamente lo que se menciona al inicio: verificar constantemente los resultados de las actividades, recursos y dinámicas utilizadas en clase y estar atentos a la manera en cómo los alumnos responden a lo anterior. Así el profesor estará en la posibilidad de modificar oportuna y acertadamente aquello que considere contraproducente o de poca utilidad en la formación de sus alumnos.

Un comentario importante realizado por un profesor es que a veces es necesario utilizar el laboratorio del Centro de Enseñanza de Idiomas o la sala de video de la biblioteca, lo cual burocráticamente resulta difícil e incluso imposible³⁵. Es importante recordar que para la implantación de cualquier plan de estudios es necesario contar con los recursos materiales y humanos señalados, ya que de lo contrario se afectará el buen desarrollo que pudiera tener

³⁵ Para utilizar la Videoteca o la Sala Auditorio del Centro de Investigación y Documentación es necesario solicitarla con un día de anticipación para uso individual (1 a 3 usuarios) y tres para uso colectivo (4 a 55 usuarios), presentar credencial de la biblioteca y llenar un formato. Únicamente pueden proyectarse videos del CID. Por otro lado, el laboratorio de idiomas sí puede ser utilizado por cualquier profesor de la LEI, solicitándolo previamente en la Jefatura del Programa. El comentario del profesor muestra el desconocimiento de algunos docentes con respecto a los recursos con los que cuentan y la manera de solicitarlos.

dicho plan. En el caso de la LEI es fundamental que los alumnos puedan utilizar un recurso tan importante para su formación como lo es el laboratorio de idiomas, ya que es el aprendizaje del idioma inglés lo que articula a toda la carrera. De igual manera es muy importante que los profesores conozcan los recursos de los que pueden disponer así como los requerimientos para acceder a ellos.

13. ¿Considera que los contenidos cubren las expectativas de los alumnos? No () Sí (), ¿por qué?



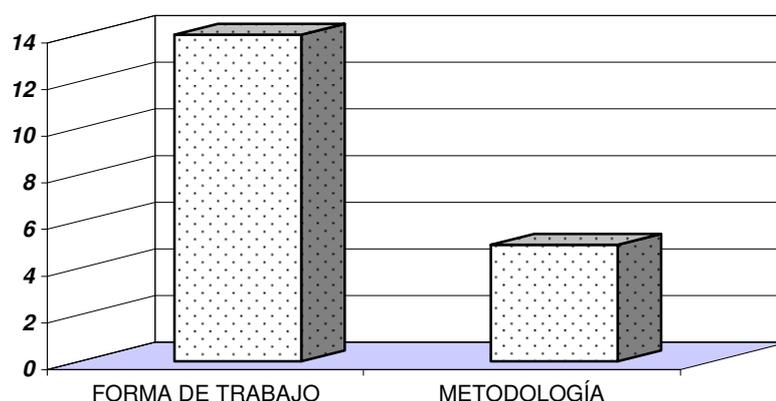
Los profesores que contestaron que no argumentan que los alumnos no tienen claro lo que es la carrera o lo que les brinda cada materia y su aplicación. También mencionan que los alumnos esperan otros contenidos o, en el caso de la enseñanza del inglés, otro enfoque, y que algunas veces las expectativas no se cumplen debido a que los alumnos consideran que los contenidos son repetitivos.

Catorce profesores consideran que las expectativas de los alumnos sí se cumplen por lo que observan en sus clases y por los comentarios de los alumnos. Sin embargo hay tres comentarios importantes. Uno se refiere a las expectativas de los alumnos en las materias del Área de Formación Literaria donde los alumnos esperan no tener que leer tanto, siendo que estas materias consisten en leer las producciones literarias hispanoamericanas y de habla inglesa. En este caso el profesor menciona que a lo largo del curso dichas expectativas se van modificando al hacerles evidente los beneficios de la lectura.

Otro comentario es con respecto a las asignaturas de Inglés I y II, donde hay alumnos que cuentan con buen nivel de inglés, por lo que no es necesario que cursen estas materias. Sin embargo no pueden exentarlas, lo que llega a producir hartazgo en los alumnos que ya conocen el contenido de ambos cursos.

Finalmente, el tercer comentario es el realizado por un profesor que menciona que los contenidos sí cubren las expectativas de los alumnos en tanto que se cubren los objetivos propuestos en el programa de la materia. Esto no necesariamente indica que los alumnos estén satisfechos con los contenidos y la manera en como estos se desarrollan en las clases, pues muchas veces en el afán de cumplir con lo dispuesto en el programa el profesor puede ser inflexible e insensible ante las necesidades e intereses de sus alumnos.

14. ¿Cuál es la metodología que usted sigue para impartir su materia?



Como se observa, sólo cinco profesores mencionaron la metodología que utilizan, mientras que el resto menciona las actividades y dinámicas de trabajo (exposiciones, ensayos, discusiones grupales) que emprenden en el salón de clases.

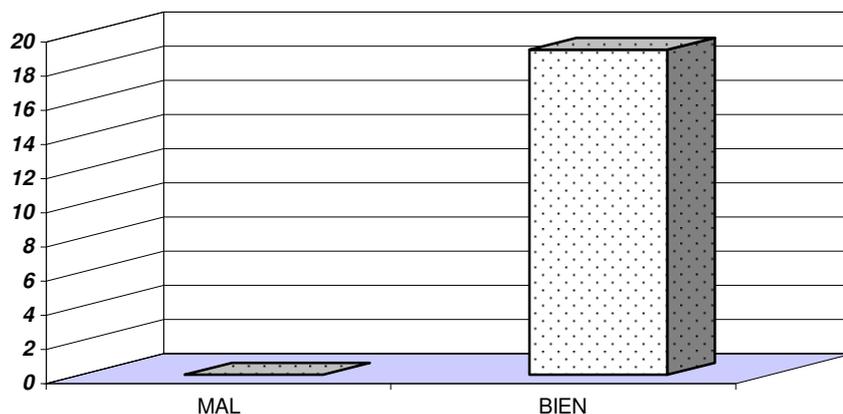
Esto indica que los profesores no tienen claro qué es una metodología y cuál es la diferencia entre ésta y las actividades, dinámicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es cierto que de la forma de trabajo indicada por los maestros se puede inferir la metodología que utilizan, aunque solamente cinco profesores enunciaron las siguientes: aprendizaje colaborativo/significativo, metodología experimental, de las inteligencias múltiples, ecléctica y didáctica crítica.

De acuerdo con Esther Pérez, la metodología se define como “la articulación de técnicas y procedimientos³⁶ según los diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje” (1986, 60). Así, lo que los catorce profesores mencionan son precisamente las técnicas y procedimientos de una metodología que no ubican como tal.

³⁶ En una nota al final, la autora entiende por procedimientos “las maneras específicas de realizar las acciones concretas”, y por técnicas las “situaciones didácticas configuradas por diferentes procedimientos, cuya coherencia y sentido estará dado por los objetivos de aprendizaje (Pérez, 1986, 93).

Considero que resultaría de provecho que los profesores conocieran las diferentes metodologías propuestas en educación a fin de que su labor docente pueda conformarse de forma sistemática y así estar en posibilidad de mejorar su desempeño y el de sus alumnos.

15. ¿Cómo responden los alumnos a esta metodología?

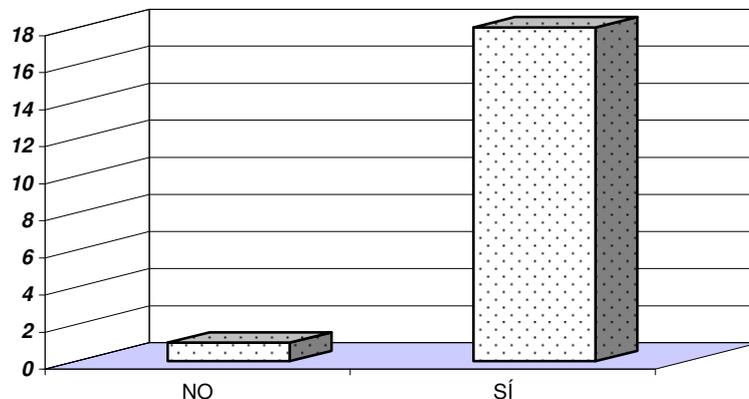


Los diecinueve profesores coinciden en que los alumnos responden de manera favorable, resaltando la creatividad y participación que muestran los alumnos a lo largo del curso. Sin embargo, hay comentarios interesantes, como el de dos profesores que mencionan que la respuesta depende de la composición del grupo y que lo que procuran al proponer la metodología es dar opciones para la generalidad del grupo. Esto resulta relevante en tanto que se reconoce al grupo como la base para la toma de decisiones con respecto a la metodología a seguir.

De igual manera es importante reconocer que el grupo es heterogéneo, en virtud de lo cual es necesario plantear diversas estrategias y formas de presentar los contenidos a fin de que la información llegue a todos los alumnos y así puedan construir el conocimiento independientemente de lo diversas que puedan ser sus estrategias de aprendizaje.

La metodología, así como las acciones del curso deben elegirse atendiendo también la madurez del grupo en cuanto al grado de responsabilidad, ya que un profesor menciona que el grupo con el que trabajaba al momento de aplicar el cuestionario se encontraba renuente a comprometerse con el desarrollo del curso y con el trabajo universitario.

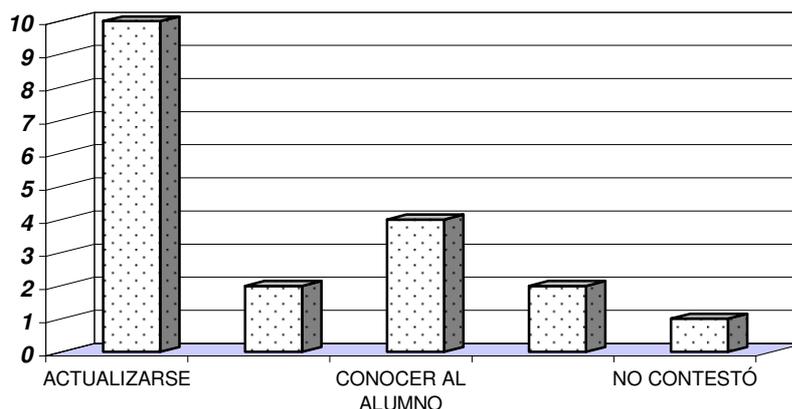
16. ¿Tiene disposición para proporcionar asesorías fuera del horario de clase, par apoyar el rendimiento académico de los alumnos? No () Sí (), ¿cuántas horas a la semana dedica a estas asesorías?



Los profesores que brindan asesorías dedican el tiempo que los alumnos requieran a esta actividad. Cuatro profesores incluso brindan asesorías vía correo electrónico.

17. ¿Qué recomienda a los profesores para mejorar la enseñanza?

Aunque resulta complicado hacer una clasificación debido a la diversidad de comentarios expresados por los maestros, se graficó lo siguiente atendiendo a lo que considero esencial de cada recomendación.

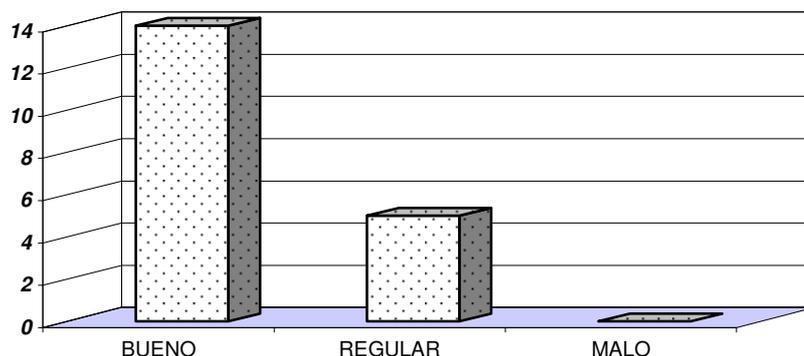


Como se observa, diez recomendaciones giran en torno a la necesidad de actualizarse académica y metodológicamente, mientras que dos profesores consideran que una acción para mejorar la enseñanza es que los temas sean desarrollados por los maestros y no por los

alumnos a partir de las exposiciones. Finalmente cuatro profesores se inclinan por la necesidad de conocer al alumno a fin de que dicho conocimiento proporcione bases sólidas para planear y desarrollar la enseñanza, mientras que dos consideran que lo más importante es tener vocación para la docencia y desarrollar esta labor con entrega. Uno no contestó.

Pienso que todas las recomendaciones son útiles, aunque es necesario que el alumno desarrolle la habilidad de exponer una clase, sobre todo si la carrera que está estudiando está íntimamente relacionada con la docencia. Es cierto que el desarrollo del curso no debe descansar únicamente en los alumnos, pero esto no significa que ellos no deban de participar de manera activa en el mismo. Las exposiciones permiten que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para estar frente a un grupo como son la expresión oral, el control de grupo y la planeación de una clase, por lo cual considero que son fundamentales para la conformación de un profesionista que, como en este caso, va a dedicarse a la docencia.

18. En general, ¿cómo considera el desempeño de sus alumnos? Bueno () Regular () Malo (), ¿por qué?



Los profesores mencionan que depende de cada grupo, pero que en general el desempeño es bueno (catorce) o regular (cinco). Hay comentarios importantes, como el que sugiere que debiera fomentarse la cooperación entre los más avanzados a fin de que éstos puedan ayudar al resto de sus compañeros a mejorar su nivel de inglés.

También un profesor menciona que algunas veces el desempeño de los alumnos no está al nivel universitario pues “para el alumno sigue siendo muy importante una calificación numérica más que el conocimiento aprendido o las habilidades desarrolladas...En muchos casos los alumnos siguen pensando que el docente les dará/impartirá todo el conocimiento (como en la escuela tradicional)...desde mi punto de vista muchos alumnos todavía no asumen

su rol de alumnos participativos, propositivos, autosuficientes, críticos, y muchos de ellos siguen estudiando sólo para acreditar un examen...(muchos alumnos, aunque no son todos)”

Las siguientes preguntas fueron planteadas sólo a aquellos profesores del Área de Aprendizaje del Inglés a petición del Programa de la LEI. Como se menciona al inicio, el total de maestros de esta área que respondieron el cuestionario es de cinco.

19. ¿Qué aconseja a los alumnos para optimizar su aprendizaje?

A grandes rasgos los cinco profesores recomiendan leer más cosas en inglés, practicar y tener contacto constantemente con el idioma, y comprometerse con ellos mismos y con ser buenos profesores.

20. ¿Qué es para usted el autoacceso?

No hay una definición clara y bien establecida de lo que es el autoacceso, aunque los cinco maestros coinciden en que es una herramienta que le permita al alumno obtener información y reforzar el conocimiento por ellos mismos. Como ya se mencionó, parte de las horas semanales de las materias de Inglés deben dedicarse al autoacceso, sin embargo el plan de estudios no define qué se debe entender por autoacceso ni las actividades que éste debiera comprender lo que provoca que cada profesor trabaje de manera distinta durante estas cuatro horas.

21. ¿Qué actividades lleva a cabo dentro de las horas de autoacceso?

Las actividades que los alumnos realizan son: reforzar lo visto en clase, elaborar actividades para ayudantía docente, usar Internet, consultar revistas y periódicos.

22. ¿Considera que el autoacceso contribuye positivamente en el aprendizaje de los alumnos?
No () Sí (), ¿por qué?

Cuatro profesores consideran que sí, pues permite reforzar lo visto en clase o aquello que el maestro no vio a fondo y crear actividades y materiales para su uso en clase. Un profesor considera que el autoacceso sí sería útil si los alumnos estuvieran motivados y llevaran a cabo las actividades por la necesidad de aprender y no sólo por obtener una calificación.

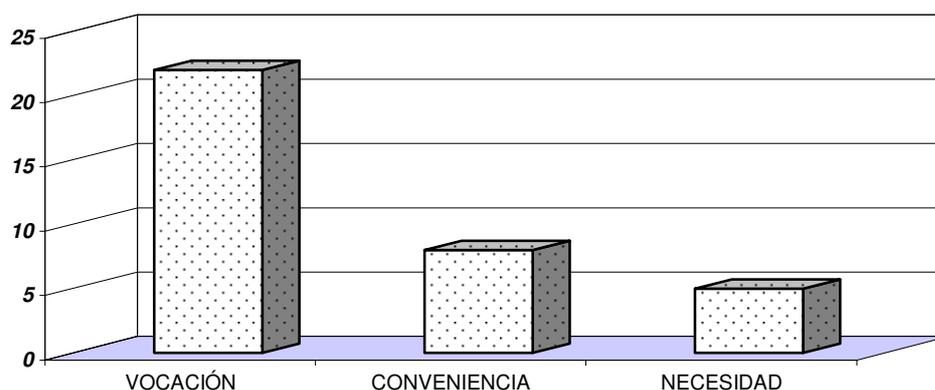
3.6.3.2.2 Cuestionario de alumnos

Los 35 cuestionarios aplicados a 21 alumnos del turno matutino y 14 del vespertino quedaron distribuidos de la siguiente manera:

SEMESTRE	TOTAL DE CUESTIONARIOS
2º	11
4º	11
6º	7
8º	6

A continuación se describen y grafican las respuestas obtenidas mediante este instrumento.

1. ¿Por qué elegiste estudiar esta licenciatura?

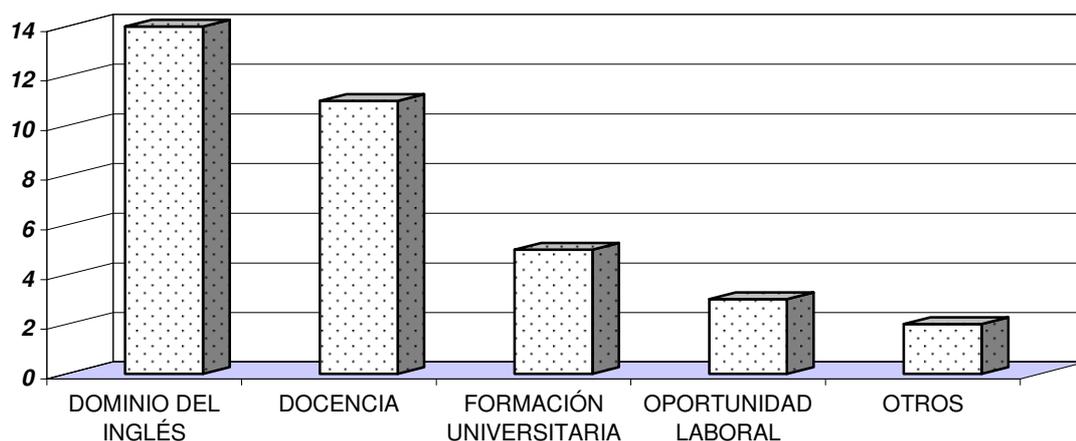


En la columna de vocación se ven representadas aquellas respuestas donde los alumnos expresan el gusto por el inglés y por la docencia, mientras que en la de conveniencia se agruparon aquellos alumnos que eligieron la carrera porque el inglés se les facilita, por considerar que la LEI es una carrera 'fácil' y con un amplio campo laboral. Incluso dos personas mencionan que la eligieron por tener poca demanda, lo cual garantizaba su ingreso a la UNAM. Las cinco personas restantes son alumnos que, por dedicarse a la enseñanza del inglés, decidieron estudiar la licenciatura para contar con una preparación profesional que avalara su práctica laboral.

La LEI no cuenta con alumnos que no hayan elegido estudiar esta carrera, ya que debido al requisito previo que supone el tener conocimiento del idioma y el acreditar el ESDI, solo ingresan aquellos alumnos que así lo desean. Incluso el cupo contemplado para alumnos de nuevo ingreso difícilmente se alcanza, ya que por lo regular la demanda es menor que la oferta.

Sin embargo sí observamos que hay alumnos que eligieron la carrera por el hecho de que ésta les garantizaba estar en la UNAM o por considerar que representa un menor esfuerzo o dedicación que otras licenciaturas.

2. ¿Cuáles eran tus expectativas al ingresar a esta carrera?

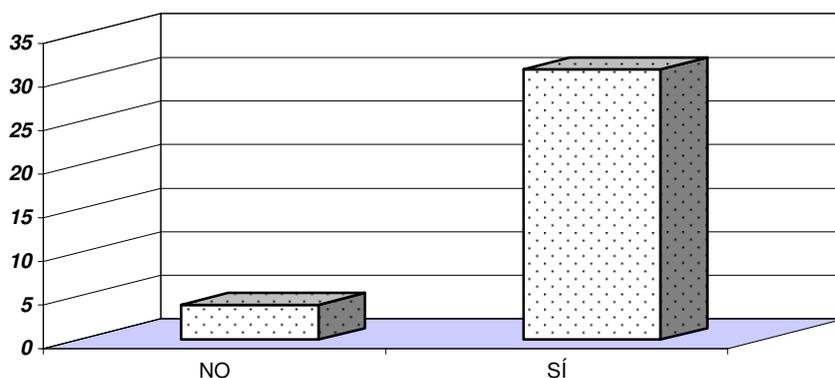


Como se observa, el equivalente al 40% de los alumnos encuestados ingresaron a la carrera con el fin de mejorar su nivel de inglés, y solamente el 31% esperaba formarse como profesor de este idioma. Lo anterior plantea la necesidad de difundir la finalidad de la licenciatura para así evitar que se creen expectativas erróneas. Durante el tiempo que presté el servicio social en el Programa de la LEI observé que muchos aspirantes a la carrera esperan aprender inglés o mejorar su nivel en el idioma, incluso algunos sin considerar la formación docente. A pesar de que el nombre de la carrera es muy claro (Licenciatura en *Enseñanza* de Inglés) y de que a Jefa del Programa de la LEI y/o la Secretaría Técnica siempre especificaron a los aspirantes que la carrera no es para aprender inglés y que incluso las clases son en español, son muchos los alumnos que ingresan con un interés distinto que puede no llegar a cumplirse ya que la finalidad de la carrera es otra. Esto puede ocasionar desilusión o desinterés, ya que al estudiar la carrera los alumnos se dan cuenta de que no es lo que esperaban lo cual se refleja en un bajo desempeño académico e incluso en los niveles de deserción.

En la columna de 'otros' están representados dos alumnos que por sus respuestas no pueden ser incluidos en ninguna de las otras categorías, ya que uno menciona que sus expectativas al ingresar a la carrera "eran el no cursar ninguna materia con matemáticas

incluidas” mientras que el otro dice que esperaba “un ambiente un poquito mejor, y un criterio de evaluación más amplio”.

3. ¿Conoces el campo profesional del Licenciado en Enseñanza de Inglés? No () Sí (), ¿cuál es?



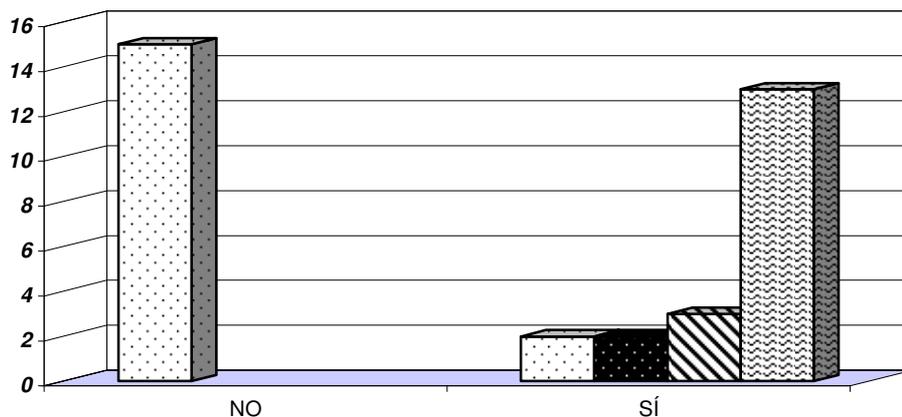
De los 31 alumnos que sí conocen el campo profesional, uno no mencionó cuál es. El resto coincide en que dicho campo comprende la docencia, la investigación, la traducción, la interpretación y el diseño de cursos tanto en instituciones públicas como privadas. El Plan de Estudios señala al respecto lo siguiente:

“Las actividades profesionales de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés se realizarán principalmente en el campo de la docencia, administración educativa e investigación en instituciones de nivel medio superior y superior tanto oficiales como particulares...Aún cuando se percibe desde el nombre de la licenciatura que la enseñanza de inglés es el campo de trabajo prioritario para el egresado, es posible apreciar que debe contar con las bases necesarias para dirigirse a otros campos tales como la investigación educativa o lingüística, la administración educativa, la traducción, y la literatura por nombrar algunos.”

(Programa de la LEI, Tomo I, 2000, 15)

Como se puede observar los alumnos sí tienen claro cuál es el campo profesional en el cuál van a desempeñarse, así como a amplitud de éste pues consideran varias actividades distinta a la docencia.

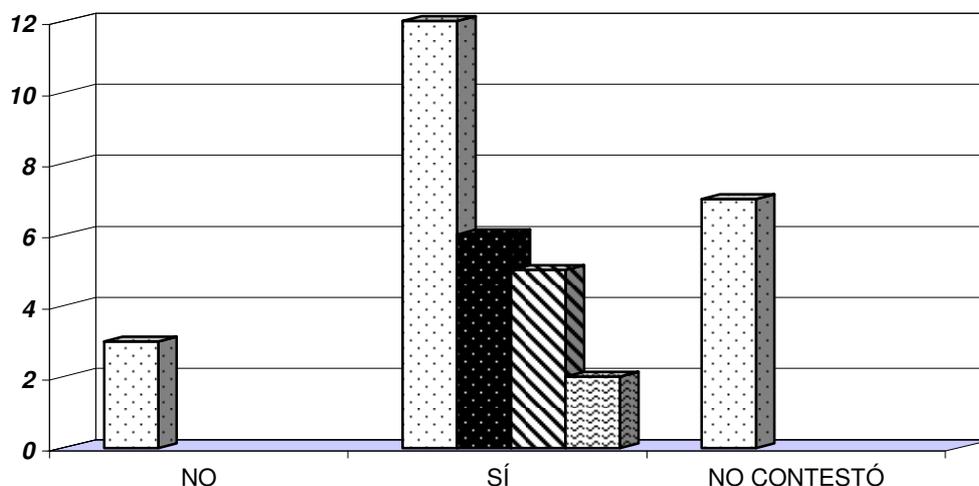
4. ¿Conoces el perfil de egreso de la LEI? No () Sí (), ¿cuál es?



De los 20 alumnos que sí conocen el perfil, los señalados en la serie 1 no mencionan cuál es, los de la serie 2 mencionaron el perfil de ingreso (un alumno interesado por la lectura y la investigación), mientras que los alumnos de la serie 3 relacionan el perfil de egreso con el dominio avanzado del idioma. Solamente los alumnos señalados en la serie 4 conocen a grandes rasgos el perfil de egreso, pues señalaron la docencia, la investigación y el diseño de cursos. Sin embargo estos alumnos representan menos de la mitad de los encuestados, lo cual nos permite concluir que hay gran desinformación entre los alumnos con respecto al perfil que orienta toda su formación.

Esto representa una dificultad para los alumnos en torno a la integración de todos los saberes construidos a lo largo de la carrera, ya que como mencionaré más adelante, a muchos alumnos no les queda claro la utilidad de determinadas asignaturas. Lo anterior puede explicarse a partir del desconocimiento del perfil, ya que al no saber las características con las que deben egresar y para las cuales se están formando difícilmente pueden vislumbrar la aportación que realiza cada materia.

5. ¿Consideras que a lo largo de tu formación lo estás cubriendo? No () Sí (), ¿por qué?



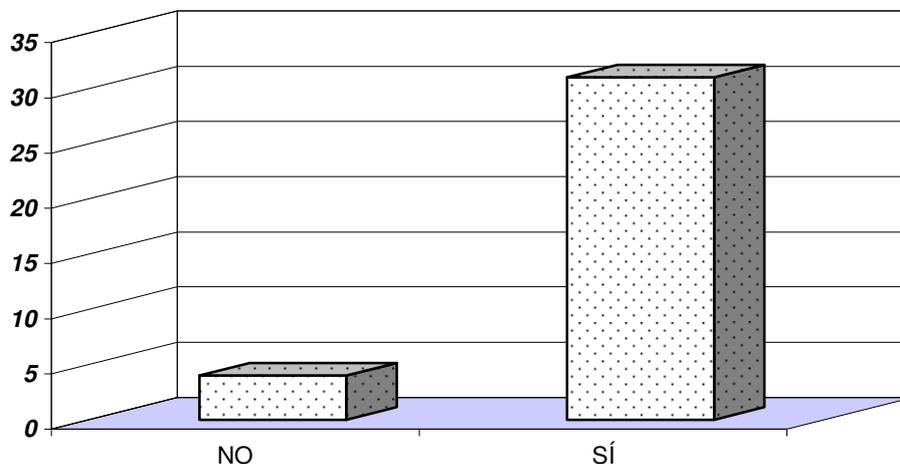
De los siete alumnos que contestaron que no, cuatro son de los que no conocen el perfil, mientras que los otros tres coinciden en que falta práctica y un mayor enfoque en cómo enseñar la lengua. Es importante señalar que estos siete alumnos son de 2º, 4º, 6º y 8º semestre lo que indica que existe inconformidad y desinformación independientemente de que tan cerca esté la culminación de la carrera.

Por otro lado, los alumnos que contestaron que sí señalados en la serie 1 coinciden en que las materias y los contenidos revisados les han permitido cubrir el perfil, aunque alumnos de 6 y 8º mencionan que hace falta una mayor preparación en el inglés y en la formación lingüística y docente. Los cuatro alumnos de la serie 2 no conocen el perfil pero aunque no lo conocen piensan que las materias que han revisado están enfocadas a lo que necesitan y las consideran completas. Los dos alumnos de la serie 3 también mencionan que las asignaturas cursadas les permitan cubrir el perfil, sin embargo son los dos alumnos que confundieron el perfil de egreso con el de ingreso, por lo cual se refieren a las habilidades de éste último. El último alumno no contestó por qué.

Con respecto a esta pregunta hay dos comentarios importantes que mencionan que la formación profesional se complementa con las conferencias, con los recursos que brindan las bibliotecas de la UNAM y las actividades que se llevan a cabo como el 4º Encuentro LEI³⁷.

³⁷ Las actividades que organizó el programa de la LEI fueron el 4º Encuentro LEI realizado en el semestre 2005-2 y el 2º Espacio LEI en el semestre 2006-1. Ambos eventos tienen la finalidad de difundir la licenciatura y de abrir un espacio de reflexión en torno a la labor del licenciado en enseñanza de inglés a partir de la impartición de pláticas y conferencias. El Programa también realizó un concurso de baile de salón en el semestre 2005-2 con la finalidad de que los alumnos de todos los semestres de ambos turnos convivieran en un ambiente diferente al académico y de difundir las actividades culturales que ofrece la FES Acatlán, como lo es el baile de salón.

6. ¿Consideras que existe una secuencia lógica entre las asignaturas de las ocho áreas que integran el Plan de Estudios? No () Sí (), ¿por qué?

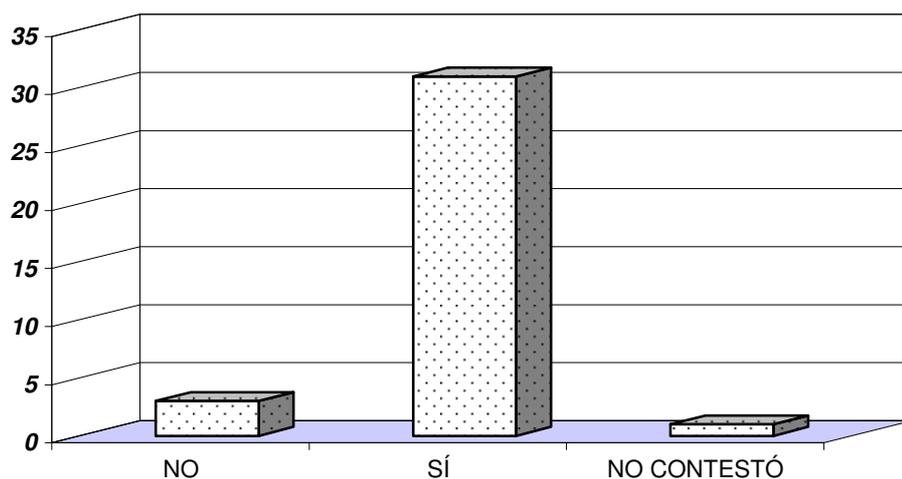


Los alumnos que contestaron que no, consideran que las materias debieran estar en un orden diferente, pues piensan que hay asignaturas que podrían estar en los primeros semestres como Fonética y Fonología del Inglés, mientras que Técnicas de Investigación debiera estar en 4º debido a que a partir de 5º semestre empiezan a realizar trabajos de esta índole. Dos alumnos de 4º semestre mencionan que en el caso de Psicología Evolutiva debiera haber un curso introductorio ya que entran de lleno a esta materia y es difícil comprenderla por no contar con un referente previo.

Por otro lado de los 31 alumnos que piensan que sí hay una secuencia lógica, cuatro no mencionan por qué. El resto considera que todas las materias sirven de base una a la otra y todas les permiten formarse como licenciados en enseñanza de inglés aunque en los primeros semestres esta relación lógica no es tan evidente. Un comentario importante menciona que aunque sí hay lógica entre las materias, un examen que priva al alumno de sus estudios por un año hace que la secuencia se rompa. Este examen es el de permanencia, el cual se aplica al fin del 4º semestre y tiene la finalidad de comprobar que los alumnos cuentan con el nivel necesario de inglés para poder seguir estudiando la carrera. Como ya se mencionó este examen es una decisión incluida en el Plan de Estudios determinada por la comisión en turno cuya intención es la de mejorar el nivel de inglés de los egresados. En caso de que el alumno

de 4º semestre no acredite tal examen no puede inscribirse a las asignaturas obligatorias de 5º y 6º, y debe esperar hasta el semestre para acreditarlo³⁸.

7. ¿Consideras que existe una relación lógica entre las asignaturas de cada semestre? No ()
Sí (), ¿por qué?

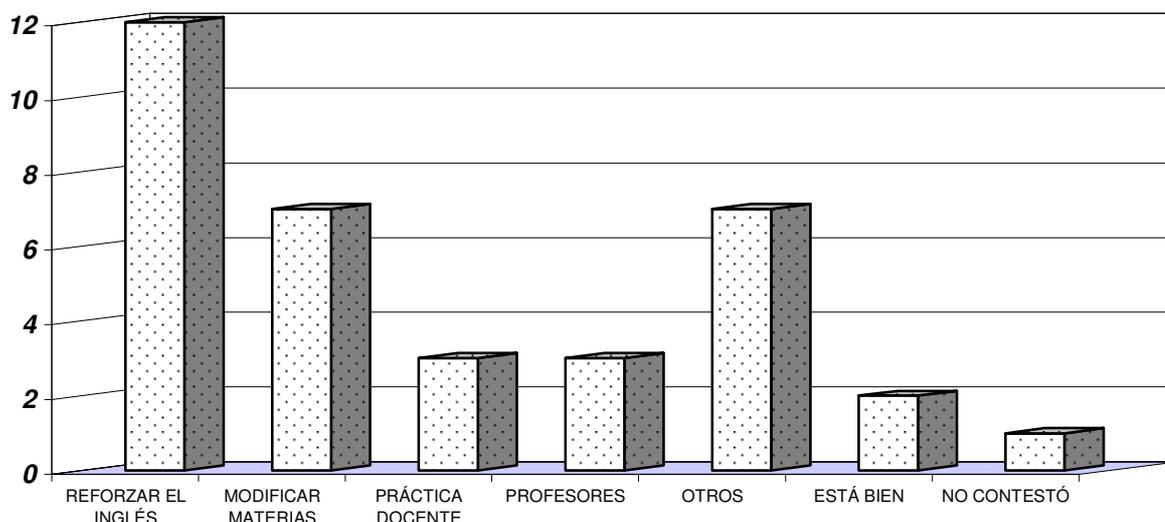


De los tres alumnos que contestaron que no, dos comentan de nuevo el caso de la materia de Psicología Evolutiva y la necesidad de un curso introductorio. Con respecto a los alumnos que consideran que sí hay una relación lógica entre las materias de cada semestre dos no contestaron porqué, mientras que tres comentan que aunque los temas son repetitivos, se analizan desde los diversos enfoques que supone cada asignatura. Otros dos comentarios importantes se refieren, uno, a que los profesores deben ponerse de acuerdo en la información que proporcionan a los alumnos, mientras que otro menciona que no sabe mucho de las asignaturas puesto que sólo le interesa el inglés. El resto argumenta lo mismo que en la pregunta anterior.

Es importante tomar en cuenta todos los comentarios arriba descritos, pues el hecho de que un mismo tema se maneje desde diferentes enfoques puede ocasionar que los profesores den información diferente, e incluso contrapuesta, lo cual ocasiona confusión. Lo anterior puede estar ocasionado debido a la falta de apego por parte del profesor al programa de asignatura indicado en el Plan de Estudios, o bien debido a la descontextualización del Plan de Estudios en tanto que éste contempla asignaturas cuyos contenidos no están claramente diferenciados.

³⁸ El examen se aplica en 1ª y 2ª vuelta de periodo ordinario y en periodo extraordinario. Por tanto los alumnos tienen tres oportunidades de acreditarlo.

8. ¿Qué sugerencias propones para mejorar el plan de estudios?



De manera general, los 12 alumnos que se inclinan por mejorar el inglés proponen que todas las materias sean impartidas en este idioma, que existan asignaturas que se enfoquen en cómo enseñar inglés, que haya talleres para practicar este idioma y cursos de consolidación, que materias como Introducción a las Técnicas de la Traducción Escrita o Análisis del Discurso no sean optativas sino obligatorias y que los exámenes de inglés correspondan al nivel de dominio que tienen del idioma³⁹.

Por otro lado los alumnos que proponen modificar las asignaturas mencionan que materias como Lingüística, Cultura y Civilización, Didáctica, Auxiliares para la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera y las Literaturas debieran eliminarse del Plan de Estudios, que algunas optativas como Análisis del Discurso, Redacción, Traducción o Seminario de Titulación II fueran obligatorias y que debieran agregarse cursos de computación y la Programación Neurolingüística (no mencionan si como asignatura o como parte del contenido de alguna). Los alumnos englobados en la columna de 'práctica docente' recomiendan que desde los primero semestres se abra el espacio para practicar lo revisado teóricamente.

Los tres alumnos de la columna de 'profesores' sugieren que para mejorar el plan es necesario que los profesores se actualicen y que la planta docente sea revisada periódicamente a fin de verificar la preparación y desempeño de cada profesor. En tanto, los siete alumnos comprendidos en la categoría de 'otros' proponen que se abran espacios como debates y

³⁹ Los exámenes se elaboran a partir de libros de texto correspondientes al nivel de inglés que cursan los alumnos. Sin embargo los contenidos pueden no ser idénticos a los del texto que los alumnos utilizaron durante el semestre.

mesas redondas donde participen alumnos, profesores y funcionarios del Programa a fin de discutir cómo mejorar el plan, que con base en el campo laboral se modifiquen las asignaturas, que se le proporcione al alumno la bibliografía necesaria para profundizar cada tema y que los objetivos de cada curso sean claros y se recapitule todo lo revisado en el semestre al final del curso para saber la idea general. Finalmente dos alumnos consideran que el plan de estudios esta bien y que no necesita ninguna mejoría mientras que uno no contestó.

Considero que las propuestas son interesantes en tanto que muestran los intereses y preocupaciones de los alumnos. Sin embargo considero que sólo algunas son viables como por ejemplo la de integrar al temario de algunas materias como Didáctica o Psicología Educativa la Programación Neurolingüística. Igualmente considero que es preciso reflexionar sobre cómo deben trabajarse las horas de autoacceso a fin de que en verdad contribuyan a la formación de los alumnos y que éstos dejen de considerarlas innecesarias.

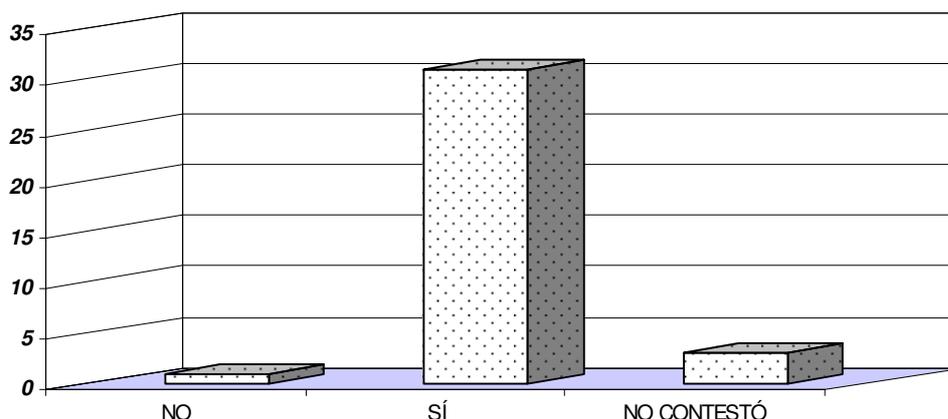
Sin embargo pienso que en su mayoría los alumnos encuestados se inclinan por el aprendizaje y el perfeccionamiento del inglés en detrimento de su formación como docentes. Asignaturas como Cultura y Civilización, Didáctica, Auxiliares Didácticos para la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera o las referentes a Literatura son de suma importancia para la formación del Licenciado en enseñanza de inglés ya que, en el caso de la primera y la última, se abre el espacio para conocer el contexto histórico-social en el cual se conformó el idioma que pretenden enseñar además de permitir el desarrollo de la capacidad crítica, analítica y reflexiva a partir de los contenidos que se manejan. Por otro lado las otras dos asignaturas proporcionan al alumno las bases para planear y desarrollar su práctica docente.

A partir de estas respuestas se puede observar que los alumnos no tienen claro que el objetivo de la carrera no es que ellos aprendan y/o perfeccionen el dominio del inglés. Es cierto que este idioma es parte fundamental de la licenciatura, sin embargo los alumnos se están formando como docentes y esto no les queda claro. Antes de ingresar a la carrera a los alumnos se les puntualiza que para ingresar deben manejar un nivel intermedio-alto del idioma puesto que en la licenciatura no vienen a aprender inglés y que incluso las clases son en español. Sin embargo los alumnos proponen que todas las clases sean en inglés, lo cual resultaría contraproducente si consideramos que en el examen de permanencia aplicado en 4º semestre en el periodo 2005-2 sólo aprobó el 68% en la primera vuelta. Esto indica que una buena parte de los alumnos no cuenta con un nivel de inglés adecuado y que si los contenidos, desconocidos en su mayoría para los alumnos, fueran impartidos en inglés difícilmente serías

comprendidos en su totalidad pues a la dificultad de los contenidos habría que sumar los problemas de comunicación que se generarían si sólo se utilizara el inglés.

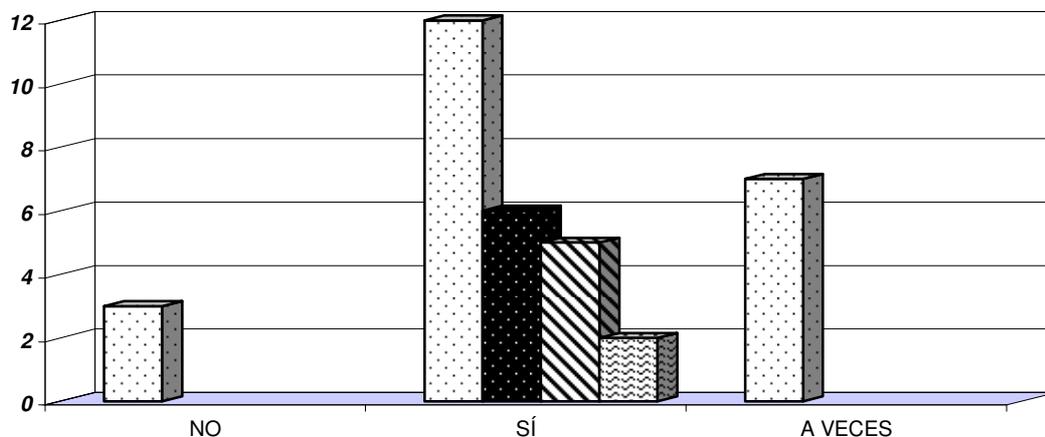
Por otro lado, la Facultad ofrece en el CIE actividades como conferencias, grupos de conversación, e incluso la conformación de un coro en idioma inglés para consolidar el manejo de cualquier idioma. Igualmente los alumnos pueden tomar cursos para manejar cualquier paquetería de cómputo en el Centro de Cómputo, así como los ofrecidos en Educación Continua entre los que se contemplan cursos de Programación Neurolingüística. Pienso que es necesario que los alumnos tengan mayor iniciativa, que no esperen que todo lo que ellos necesiten o desean aprender se les proporcione durante el estudio de la licenciatura y que aprovechen todo lo que la Facultad pone a su alcance para consolidar su formación profesional pues el aprendizaje no sólo depende del profesor y de lo que él decida o no impartir, sino del alumno y lo que él desee aprender, pues cuando se cuenta con diversos recursos como son los ofrecidos por la Universidad, el límite para aprender lo pone el mismo alumno.

9. ¿Los contenidos de las asignaturas son de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?



El alumno de la primera columna no contestó por qué los contenidos no son actuales, mientras que tres alumnos no contestaron la pregunta. El resto considera que los contenidos sí son actuales porque revisan bibliografía reciente, porque los profesores están actualizados y porque los contenidos tienen una aplicación en la vida diaria. Sin embargo también mencionan que revisan bibliografía o temas 'antiguos' pero que los consideran importantes para su formación. Un alumno no contestó por qué y otro reconoce que aunque son de actualidad no queda claro su aplicabilidad.

10. ¿Los contenidos de las asignaturas te resultan relevantes? No () Sí (), ¿por qué?

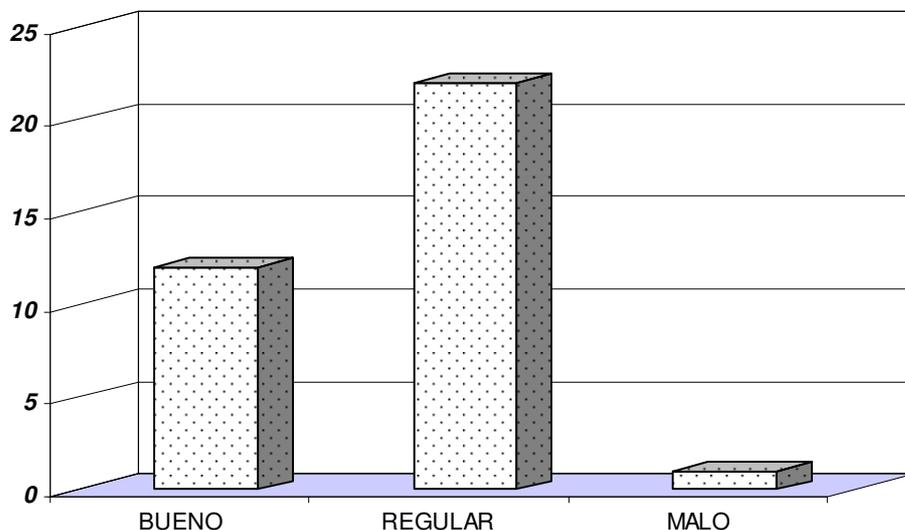


De los tres que contestaron que no, uno no menciona por qué mientras que los otros dos dicen que no les ven utilidad a los contenidos (uno de ellos es de 2º semestre y el otro es de 8º, por lo que una vez más vemos que la inconformidad de los alumnos con lo que están estudiando se presenta independientemente de que tan avanzados tengan sus estudios).

Los alumnos que contestaron que sí indicados en la serie 1 mencionan que son contenidos relacionados con la docencia y por eso les resultan relevantes, mientras que los de la serie 2 consideran que los contenidos son interesantes. Los cinco alumnos de la serie 3 dicen que sí les resultan relevantes pero que muchas veces los profesores no los presentan de forma interesante y por tanto se crea desinterés en el alumno. Es importante recordar que una de las condiciones para que se logre el aprendizaje significativo es precisamente que el contenido sea relevante y el principal responsable de esto es el profesor, quien con conocimiento previo de la situación cognitiva de los alumnos, puede dotar de relevancia e interés los contenidos. Por otro lado los de la serie 4 mencionaron que son de actualidad.

Los siete alumnos que contestaron que a veces argumentan que algunas materias las consideran repetitivas y no les resultan importantes como son las referentes a Lingüística y Español. Incluso hay dos comentarios que se refieren a las materias de Cultura y Civilización. Las consideran inútiles, 'de relleno' y que no son necesarias para alguien que va a ser docente. Como ya se mencionó en el análisis de la pregunta 8, estas materias resultan de especial relevancia para su formación. Es necesario que los alumnos conozcan la finalidad de estas asignaturas y el papel que juegan en su formación profesional con ayuda de sus profesores y del mismo Programa.

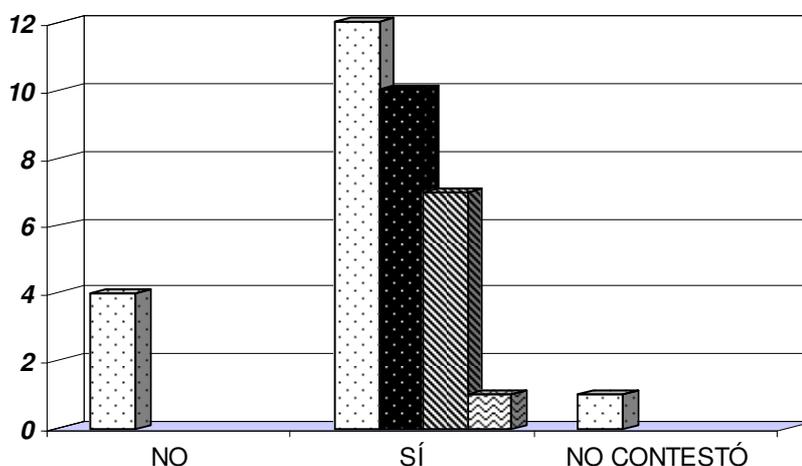
11. ¿Cómo evalúas el desempeño docente de tus profesores? Bueno () Regular () Malo (), ¿por qué?



De los primeros 12 alumnos, 11 argumentan que el desempeño de sus profesores es bueno porque están preparados y se esfuerzan para que los alumnos aprendan, mientras que uno no dijo por qué. Los que consideran como regular el desempeño de sus profesores es debido al bajo nivel de inglés con el que cuentan, a que no preparan sus clases y sólo se contentan con que los alumnos expongan, no encaminan los contenidos que imparten a la enseñanza de inglés porque no conocen la carrera ni los objetivos de ésta, no varían sus técnicas de enseñanza ni los recursos didácticos que ocupan, faltan frecuentemente y carecen de una formación docente que les permita impartir todo lo que saben. Finalmente el alumno que considera el desempeño docente como malo se refiere únicamente un profesor 'cuyo desempeño es mediocre y sólo muestra falta de aprecio por el estudiante'.

Como se observa, más de la mitad de los alumno encuestados considera a sus profesores como regulares, por lo que es necesario que el Programa de la LEI tomen en cuenta la opinión que los alumnos tiene de los profesores y que éstos atiendan a los comentarios aquí realizados por los alumnos y procuren prepararse mejor y planear sus clases, pues estos puntos son obligaciones de los profesores y les ayudarían enormemente a mejorar su desempeño y a cambiar la imagen que los alumnos se han formado de ellos.

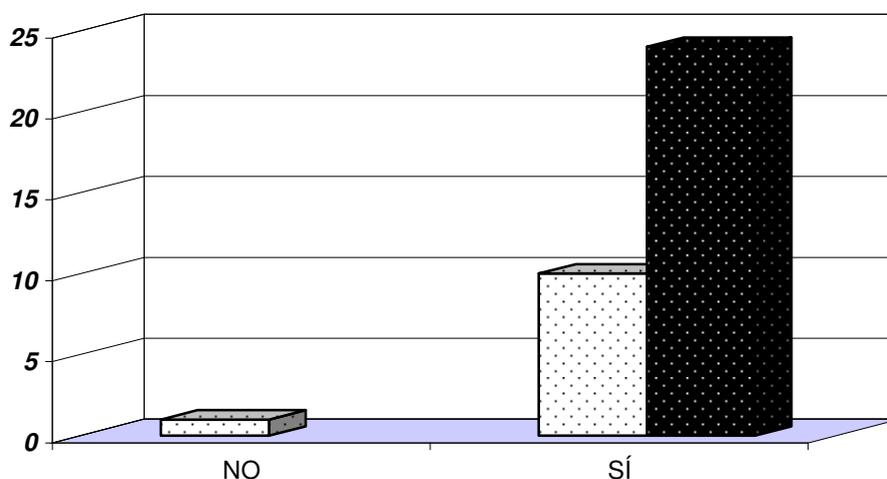
12. ¿Tus profesores procuran relacionar los contenidos del curso con el entorno actual? No ()
 Sí (), ¿de qué manera?



Uno de los alumnos que contestaron que no, no menciona por qué mientras que los otros tres dicen que no ven cómo aplicar los contenidos a la vida cotidiana ni, en el caso de las materias de contenido histórico, su relación con el presente. Tal vez ésta sea la razón por la cual los alumnos consideran innecesarias materias como Cultura y Civilización o Literatura, pues al no encontrar la relación con lo que representa su vida cotidiana no puede haber un anclaje que permita un aprendizaje significativo. Por tanto los alumnos pierden interés y no alcanzan a percibir la importancia de los contenidos revisados en determinadas asignaturas.

De los treinta alumnos que contestaron que sí, doce entienden al entorno actual como la situación política y social del país; diez relacionan el entorno con el campo laboral y el desempeño de la profesión; siete consideran que relacionan el curso con el entorno actual a partir de investigaciones, ejemplos, repasos, cursos o conferencias; uno no mencionó por qué.

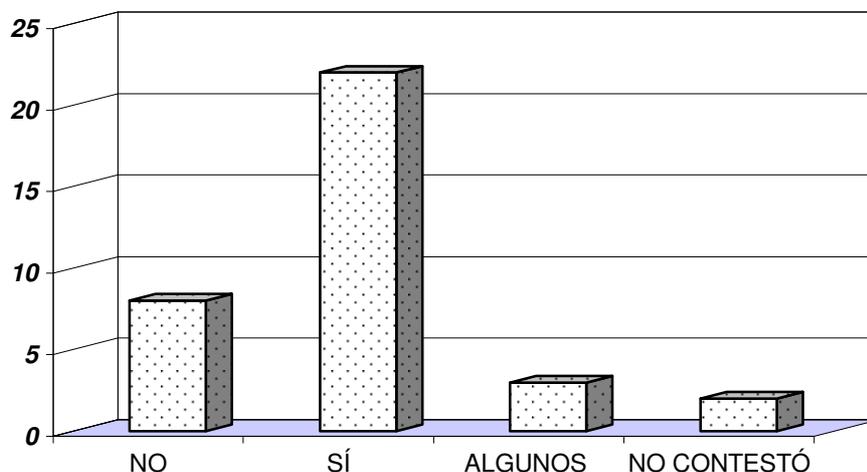
13. ¿Consideras que el desempeño docente de tus profesores afecta, ya sea positiva o negativamente, el rendimiento académico de los alumnos? No () Sí (), ¿por qué?



El alumno que contestó que no, no menciona por qué. De los 34 que dijeron que sí, los señalados en la serie 1 se refieren a la manera de evaluar, de impartir las clases y cubrir los objetivos, lo cual afecta el aprendizaje de los alumnos. El resto señalado en la serie 2 se refieren a las actitudes de los profesores, reconociendo que son un modelo y que si no están motivados no motivan al alumno.

Es interesante que más de la mitad de los encuestados se refiera a la actitud del profesor. Como se mencionó en la página 22 del apartado 3.1.2 referente al Aprendizaje Significativo, es importante que el profesor se encuentre motivado y dispuesto a enseñar de manera significativa, pues esto impacta directamente en la actitud del alumno frente al aprendizaje. Por tanto es importante considerar estos comentarios y operar cambios en la actitud de los profesores.

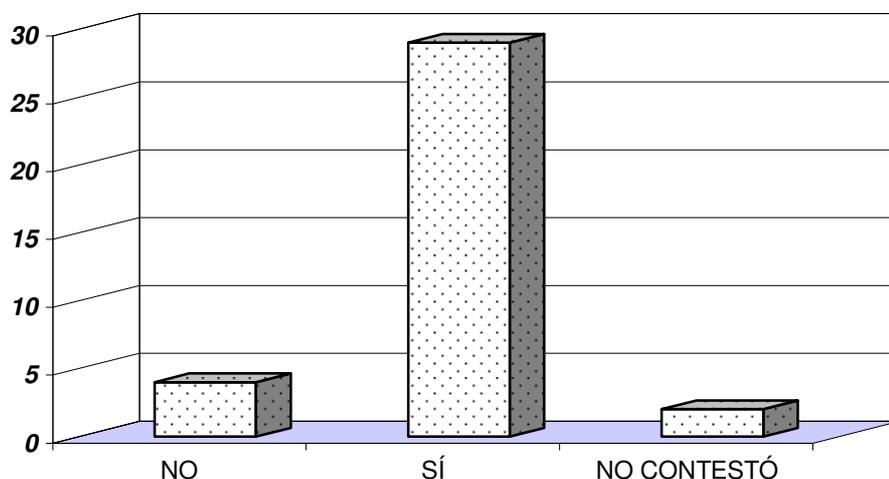
14. ¿Tus profesores adecuan el curso, la forma de impartir las clases o los recursos didácticos que emplean a las necesidades y avances del grupo? No () Sí (), ¿cómo?



De los ocho alumnos que dijeron que no, siete mencionan que los profesores son pocos flexibles y no modifican el curso por muy tedioso e inefectivo que resulte; también mencionan que ellos exponen todo y que los profesores no se dan cuenta del avance del grupo. Uno no dijo por qué.

Por otro lado, los que contestaron que sí dijeron que los profesores adecuan el curso utilizando materiales didácticos diversos, proponiendo actividades y dinámicas nuevas, y repitiendo y ahondando en los temas que no le quedan claros al grupo.

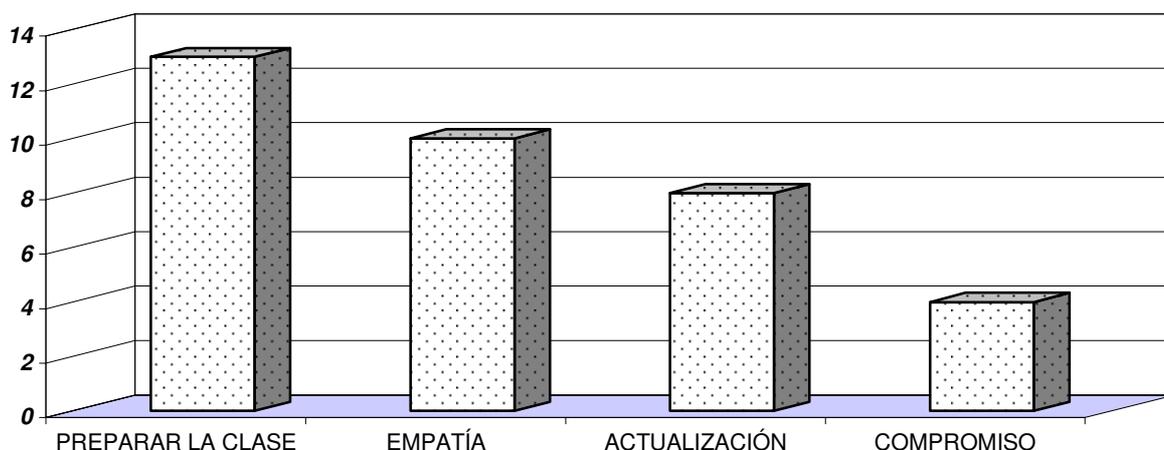
15. ¿Tus profesores están dispuestos a proporcionarte asesorías fuera del horario de clase para apoyarte en tu rendimiento académico? No () Sí ()



Los cuatro alumnos de la primera columna mencionan que los profesores no tienen tiempo para brindarles asesorías y que debido a esto muchas veces los alumnos no las solicitan. Incluso un alumno de 2º semestre señala que una profesora le dijo que proporcionar asesorías va en contra de la Legislación Universitaria.

Por otro lado, los 29 alumnos mencionan que los profesores les han proporcionado sus números telefónicos, su dirección electrónica o el cubículo donde pueden localizarlos a fin de proporcionarles asesorías en el momento que ellos lo requieran.

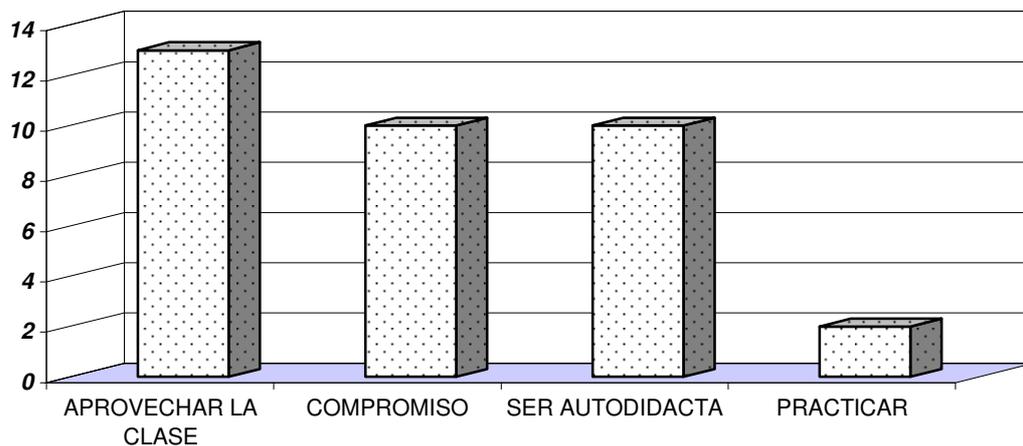
16. ¿Qué recomiendas a los profesores para mejorar la enseñanza?



Como se observa, trece alumnos recomiendan a los profesores preparar la clase, preparar material didáctico, modificar su metodología de enseñanza e impartir contenidos relevantes. Los diez alumnos englobados en la categoría de 'empatía' recomiendan a sus profesores tomar en cuenta los intereses del alumno en particular y del grupo en general, considerar la carga de trabajo que tienen los alumnos, ser flexibles y estar más abiertos a la comunicación.

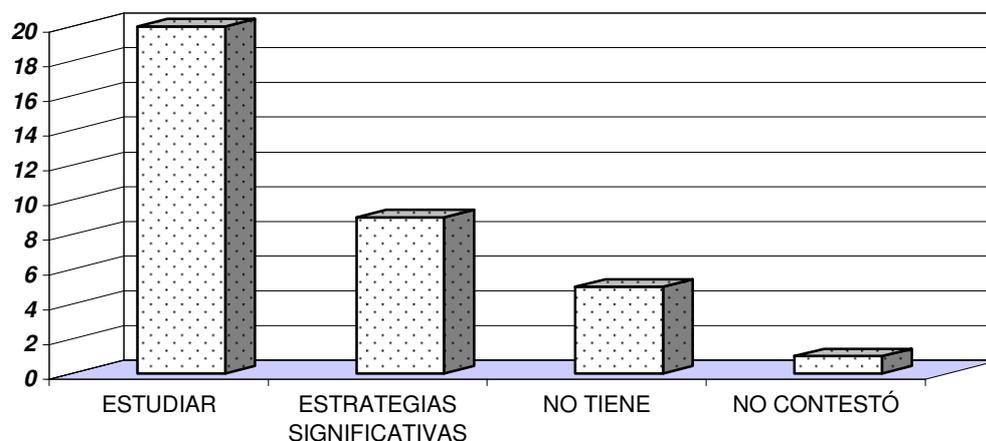
Por otro lado ocho alumnos sugieren a los profesores que se actualicen tanto en su área de conocimiento como en lo que respecta a métodos y técnicas de enseñanza y así evitar caer en clases tradicionales, mientras que los últimos cuatro alumnos mencionan que es necesario que sus profesores se comprometan a desarrollar bien su clase.

17. ¿Qué aconsejas a los alumnos para optimizar su aprendizaje?



Como se observa, 13 alumnos sugieren a sus compañeros aprovechar las clases, poner atención y resolver las dudas con el profesor, así como cumplir con tareas y trabajos. Diez más recomiendan el compromiso con la carrera y con su futura profesión, así como el estar motivados a aprender y aprovechar lo que la escuela les ofrece, mientras que otros diez aconsejan a los alumnos ser autodidactas, no contentarse sólo con lo que se revisa en clase sino investigar por su cuenta, ahondar en los temas de interés y tener la iniciativa de estudiar por su propia cuenta sin que sea necesaria la presión del profesor. Finalmente dos alumnos opinan que para optimizar su aprendizaje deben poner en práctica todo lo aprendido, trabajar como profesores o en algún espacio donde puedan aplicar lo que van aprendiendo.

18. ¿Cuáles son tus hábitos de estudio?

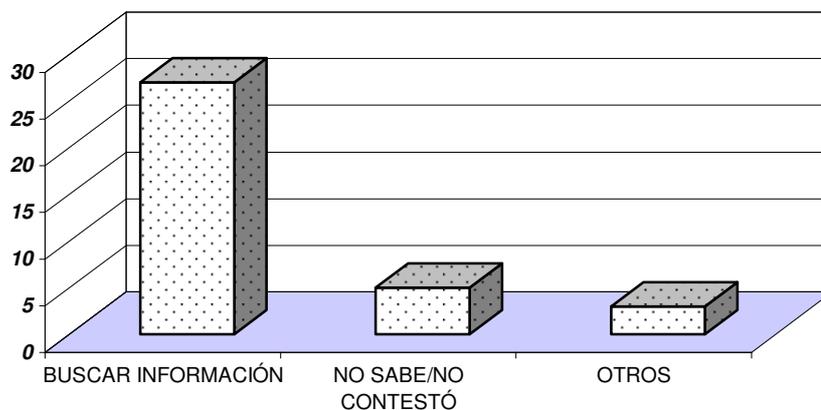


Más que hábitos de estudio, para estar en posibilidades de lograr un aprendizaje significativo es de gran ayuda que el alumno eche mano de las estrategias de aprendizaje que considere pertinentes. De acuerdo con Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, las estrategias de aprendizaje “son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (2002, 234). Dentro de estas estrategias se incluye la repetición, la organización categorial, la elaboración verbal y visual, representación gráfica de redes conceptuales, resumir textos, elaboración conceptual, hacer anotaciones y formular preguntas (2002, 241-243). De los 35 alumnos encuestados, sólo 9 manifiestan emplear como hábito de estudio alguna de las estrategias mencionadas.

Algo importante es que la mayoría de estos alumnos mencionan que estudian con sus compañeros, resolviendo dudas y practicando el inglés. Esto evidencia el poder del grupo como motor del aprendizaje, resaltando la importancia de la mediación social para el desarrollo cognitivo.

Los 20 alumnos de la columna 1 sólo indican que su hábito de estudio consiste en estudiar sus apuntes, o estudiar antes de cada examen, pero no especifican cómo estudian, mientras que otros 5 alumnos manifiestan no tener ningún hábito de estudio.

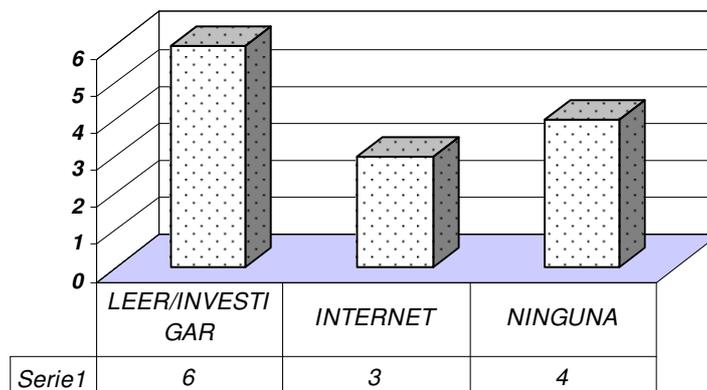
19. ¿Qué es para ti el autoacceso?



Los 27 alumnos coinciden en que el autoacceso consiste en investigar y buscar información por ellos mismos, sobre todo mediante el uso de la computadora y la Internet. De los 3 clasificados en la columna de 'otros', un alumno de 2º semestre piensa que es el tiempo que dedica el alumno a estudiar y a hacer tareas, mientras que otro alumno también de 2º considera que es un tiempo de recreación cultural durante el cual el alumno puede acceder al conocimiento de manera divertida. Finalmente uno de 8º semestre piensa que es una pérdida de tiempo ya que los compañeros no ocupan el tiempo positiva y productivamente.

Considero que es primordial que los profesores de Inglés y el Programa de la LEI definan qué es autoacceso en función del objetivo que desean lograr a partir de este espacio, retomando el perfil de egreso y la experiencia que hasta ahora alumnos y profesores han tenido en torno a éste.

20. ¿Qué actividades llevas a cabo dentro de las horas de autoacceso?⁴⁰



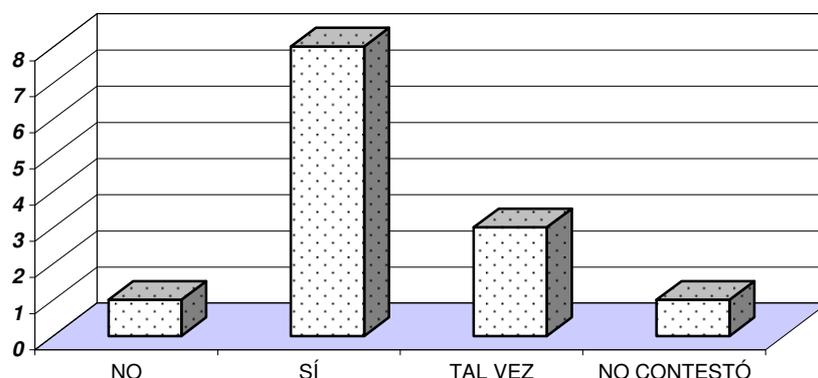
Seis alumnos ocupan las horas de autoacceso para leer libros en inglés e investigar los temas que les sean de interés o donde consideran que tiene problemas, aunque también realizan otras actividades como escuchar música en inglés o conversar con otros compañeros en este idioma. Por otro lado tres alumnos ocupan la Internet como herramienta para buscar información sobre temas de interés.

De los cuatro alumnos restantes, los dos de 8º mencionaron que no realizan ninguna actividad pues el horario destinado para el autoacceso es de 7 a 9 de la mañana. Uno de ellos reconoce que nadie aprovecha esas horas y que cuando tienen que comprobar que trabajaron, realizan las actividades después de clases o en el horario que consideran conveniente. Este alumno menciona que el autoacceso no debiera eliminarse, pero que sí debería contemplarse en otras horas y no restarle tiempo a la asignatura, mientras que el otro alumno menciona que prefiere levantarse tarde a venir a la escuela y no hacer nada porque ningún servicio está abierto a esa hora. Los otros dos alumnos son de 6º semestre y de igual manera reconocen que no hacen nada e incluso uno dice que desconoce si hay un centro de autoacceso en Acatlán.

Es necesario que, una vez que se haya definido qué debe entenderse por autoacceso, se especifiquen las actividades que deberán realizarse en este espacio. Para esta tarea sería relevante considerar las propuestas de los alumnos pues el espacio es propicio para que ellos definan y se responsabilicen de lo que desean aprender. Sin embargo es importante puntualizar que el profesor debe proporcionar la guía para que sus alumnos puedan participar en la definición de las actividades de autoacceso.

⁴⁰ Para las preguntas 20 y 21 sólo se consideraron las respuestas de los alumnos de 6º y 8º semestre, pues las horas de autoacceso se contemplan a partir del 5º semestre. Por tanto el total de alumnos considerados es de 13.

21. ¿Consideras que el autoacceso contribuye positivamente en tu aprendizaje?



El alumno que contestó que no indica que se debe a que como alumnos no tienen una cultura de autoacceso y que resultaría mejor que al principio un profesor supervisara el autoacceso para obligar a los alumnos a realizarlo y orientarlos en esta actividad. Por otro lado ocho alumnos piensan que el autoacceso contribuye a su formación en tanto les permite ahondar en los temas en los que tienen dudas o no alcanzan a desarrollar en clase, aunque uno de ellos comenta que desde 1º semestre han perdido la oportunidad de ver películas, documentales, etc. en la clase de 3 a 5 de la tarde. Esto es debido a que estas horas se enciman con la hora de comida de los funcionarios del Programa de la LEI, por lo cual no hay nadie disponible a esa hora para solicitar las llaves de los salones equipados para tal fin⁴¹. Mientras, los tres alumnos de la columna de 'tal vez' consideran que el autoacceso sería de utilidad si se les inculcara la disciplina necesaria, si hubiera recursos disponibles y si los alumnos lo llevaran a cabo. De igual manera un alumno comenta que las horas de autoacceso no debieran comprender horas clase.

A partir de las respuestas y los comentarios expresados por alumnos y profesores puedo concluir en primer lugar que es necesario difundir entre toda la población de la LEI el perfil de egreso que articula todas las acciones durante los nueve semestres. Esto pudiera difundirse en reuniones de trabajo con los profesores, donde pueda trabajarse integralmente el plan de estudios en tanto proyecto de formación profesional y práctica vivida.

Como se mencionó en el apartado 3.3.1, el currículo puede ser entendido como proceso a partir de dos dimensiones: la formal y la real. La dimensión formal comprende el documento

⁴¹ Con la finalidad de evitar esta situación, el Programa les pide a los maestros que soliciten con anticipación los salones que van a utilizar y que el día de su clase le recuerden a la Secretaría Técnica que van a ocupar determinadas llaves para así tomar las medidas necesarias y asegurar el préstamo a los profesores.

del plan de estudios, mientras que la real engloba lo vivido, todo aquello que surge en el espacio escolar a partir de la convivencia de maestros, alumnos y administrativos bajo el marco del plan de estudios.

Por otro lado, el currículo entendido como práctica social comprende la investigación y reflexión de lo vivido a la luz del currículo oculto, es decir de los hábitos, valores e ideologías que transmiten a los alumnos los profesores, los organismos administrativos institucionales, la dirección escolar e incluso otros alumnos y que permean todas las relaciones escolares.

Así, el trabajo colegiado que profesores y funcionarios realicen en torno al Plan de Estudios debe orientarse al análisis de cada uno de los puntos anteriores, pues para poder valorar la trayectoria de dicho proyecto de formación es necesario rescatar tanto lo dispuesto teóricamente como aquellos que finalmente se está transmitiendo en las aulas, ya sea de forma conciente o inconsciente.

También es necesario abrir espacios de información para los alumnos, sobre todo en los primeros semestres a fin de puntualizar la finalidad de la carrera y que desde el inicio de su trayectoria académica los alumnos tengan claro cuál es el perfil profesional en el que se van a formar y cómo contribuye cada área de conocimiento a dicha formación. Para tal fin pudieran llevarse a cabo cursos de inducción a manera de los que se realizan en la carrera de Pedagogía, donde el espacio permite el conocimiento por parte de los alumnos de la carrera, sino también la integración entre los alumnos de nuevo ingreso, los de semestres avanzados y los profesores.

Con respecto a los contenidos puede concluirse de acuerdo a las respuestas obtenidas y al análisis del Plan de Estudios, que éste cuenta con una coherencia tanto vertical como horizontal, aunque dicha relación lógica puede mejorarse. Es necesario que los profesores hagan obvia esta relación entre asignaturas pues como se observó, la mayoría de los alumnos no alcanzan a ver como algunas materias contribuyen a su formación, llegándolas a considerar inútiles y prescindibles.

De igual manera es necesario que se difundan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como las metodologías desarrolladas en el ámbito educativo a fin de dotar de elementos a profesores y alumnos para que puedan mejorar su desempeño. Como se mencionó, esto pudiera hacerse a través de un manual o de una antología.

Con respecto al autoacceso es primordial que los profesores de inglés y el Programa de la LEI trabajen de manera conjunta en una definición clara que establezca qué debe entenderse por autoacceso, cómo debe trabajarse y qué finalidad es la que debe orientar las distintas actividades, adaptando todo lo anterior a los recursos materiales con los que cuenta la Facultad. Considero que lo ideal sería contar con un centro de autoacceso en la escuela, sin embargo hasta que dicho recursos no esté disponible, es necesario establecer líneas de trabajo congruentes con los recursos materiales para las horas de autoacceso. Finalmente, para definir todo lo anterior sería oportuno tomar en consideración las opiniones de los alumnos aquí vertidas, así como las sugerencias que pudieran integrarse posteriormente.

A manera de propuesta, considero que son viables y pertinentes las siguientes acciones:

- Realizar reuniones de trabajo a fin de que los profesores conozcan y reflexionen el perfil de egreso, los objetivos del Plan de Estudios y el perfil profesional, así como la relevancia de la(s) materia(s) que imparten y la relación que mantienen con el resto de las asignaturas. De igual manera los maestros podrían conocer y reflexionar las diferentes metodologías a fin de sistematizar su labor docente. Este espacio también sería propicio para que los docentes intercambien sus experiencias y planeen enfoques comunes.
- Conformar un curso de inducción para los alumnos de nuevo ingreso donde participe la comunidad de la LEI. El curso servirá para integrar a los alumnos y para que éstos conozcan el perfil de egreso, el perfil profesional, los objetivos y el mapa curricular de la carrera, aclarando sus dudas y especificando el tipo de formación que recibirán durante su estancia en la licenciatura. El curso también permitiría difundir entre los alumnos los servicios que ofrece la escuela para fortalecer su formación.
- Retomar en la futura evaluación del Plan de Estudios los comentarios aquí vertidos por alumnos y profesores, así como los realizados por estos últimos en sus críticas y propuestas de programa a fin de mejorar la relación de coherencia que guardan las materias tanto vertical como horizontalmente, así como las ocho áreas de formación en torno a los objetivos, al perfil de egreso y al perfil profesional. De igual manera resultaría oportuno atender los comentarios hechos con respecto a la actualidad y relevancia de las materias que conforman el Plan.
- Procurar que las propuestas de programa que realizan los profesores sean lo más acordes y similares al programa de asignatura indicado en el Plan de Estudios y mantener la comunicación entre los docentes para evitar impartir conocimientos similares o repetitivos en asignaturas que debieran ser diferentes.

- Incorporar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las clases a fin de que los alumnos sean constructores de su conocimiento. Igualmente es importante relacionar este conocimiento con el acontecer nacional y mundial a fin de que los alumnos desarrollen su capacidad analítica, crítica y propositiva en función del contexto actual.
- Definir qué debe entenderse por autoacceso y cuáles con las actividades que se realizarán en este espacio. Incorporar la definición y los lineamientos para trabajar el autoacceso en el Plan de Estudios y en los programas de las asignaturas de Inglés V, VI, VII y VIII, que son las que trabajan el autoacceso

Finalmente considero que todos los comentarios vertidos son importantes y de ser tomados en cuenta, permitirán al Programa de la LEI conocer como viven y perciben profesores y alumnos su diario transitar por las aulas regido por el proyecto institucional que supone ser el Plan de Estudios.

3.6.3.3 Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos en la LEI

Como se mencionó en el apartado 3.1.2, dentro de la teoría del aprendizaje significativo se han elaborado estrategias para la enseñanza y para el aprendizaje de este tipo. Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández definen a las estrategias de enseñanza como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos...las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (2002, 141). Así, a partir del análisis realizado en torno al Plan de Estudios y a las vivencias de profesores y alumnos, se enuncian a continuación algunas estrategias de enseñanza⁴² que pudieran resultar útiles en el salón de clases.

- **Discusión guiada.** Esta estrategia ayuda a que los alumnos recuperen los conocimientos previos que tienen sobre el tema que se va a desarrollar. Para llevarla a cabo es necesario que el profesor tenga bien claro cuál es la finalidad y hacia donde quiere llevar la discusión. De igual manera es preciso que el maestro plantee preguntas que hagan que el alumno argumente y así introducir al grupo al tema nuevo. Así, el alumno desarrolla la habilidad de recuperar y reestructurar el conocimiento previo, así como la reflexión y la argumentación.
- **Objetivos o intenciones.** Consiste en expresar al grupo qué actividades se llevarán a cabo en la sesión de trabajo y cuáles son los resultados que se esperan de ellas. Así, el alumno sabe con claridad cuáles son las expectativas que debe cubrir en relación a su nivel de

⁴² Las estrategias sugeridas fueron extraídas del libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* de Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, pp. 139-225.

aprendizaje, percibiendo a las actividades como algo útil, y no como una pérdida de tiempo o como algo que no tiene relación con lo que desea aprender. También le permite irse autoevaluando en tanto que puede verificar en qué porcentaje está alcanzado los objetivos planteados.

- Señalizaciones. Mediante esta estrategia el profesor enfatiza cuál es la información de especial relevancia para el alumno. En su cátedra, el profesor puede indicar con expresiones como *debemos poner especial atención en..., esto es importante para poder comprender...* etc., todos los contenidos que el alumno debe tener presentes y ubicar como principales. Incluso puede apoyarse escribiendo en el pizarrón los conceptos más importantes o resaltándolos con un color diferente. Estas señalizaciones despiertan la atención del alumno y le ayudan a centrarla en determinadas ideas presentadas por el profesor.
- Organizadores gráficos. Estos organizadores comprenden a los cuadros sinópticos y a los diagramas y su finalidad principal es la de estructurar la información de manera que pueda ser representada visualmente para una mejor comprensión por parte del alumno. Al momento de dar su clase, el maestro puede ir organizando la información que está manejando en un cuadro o diagrama a fin de que el alumno acceda más fácilmente a la información que se presenta estructurada y condensada. Los cuadros más usados son los simples, donde puede integrarse cualquier contenido; y los de doble columna, que resultan útiles para representar relaciones de causa-efecto, problema-solución, etc. Otro cuadro que resulta de gran utilidad es el C-Q-A, en el cual se organiza lo que se conoce (C), lo que se quiere conocer (Q) y lo nuevo que se ha aprendido (A), permitiéndole al alumno apreciar de manera gráfica los conocimientos previos y los recién adquiridos. Por otra parte, los diagramas de llaves y de árbol permiten representar las relaciones jerárquicas entre diversos conceptos.
- Mapas y redes conceptuales. Tiene la misma finalidad que los organizadores gráficos. Sin embargo, estas estrategias permiten no sólo estructurar información, sino representar la relación que guardan varios conceptos ya que se elaboran con la ayuda de flechas en las que pueden insertarse palabras a modo de etiquetas que expliciten las relaciones entre conceptos. En el caso de las redes conceptuales, los conceptos no necesariamente tienen que organizarse jerárquicamente.
- Organizadores previos. Esta estrategia permite al profesor activar en los alumnos aquellos conocimientos previos que sirvan como marco para el contenido que se va a presentar. Por tanto los organizadores previos son toda la información incluyente que sirva al alumno como punto de anclaje para poder comprender el contenido nuevo, ayudándole a organizar lo que

ya conocía y lo que esta conociendo mediante la identificación y construcción de relaciones significativas.

Estas estrategias son sencillas y de llevarlas a cabo resultarían de mucha utilidad para los alumnos de la LEI pues, como se mencionó en el apartado anterior, una buena parte de éstos no tienen claro cuál es la utilidad de determinados contenidos o asignaturas, ni tampoco que relación guardan éstas entre sí o con la actividad profesional que desempeñarán en un futuro.

El simple hecho de mencionar a los alumnos la finalidad de las actividades y lo que se espera de ellos como alumnos ayudará mucho, por ejemplo, a tener la certeza de qué es o para qué sirve el autoacceso⁴³, o a comprender por qué son importantes en su formación materias del área de Cultura y Civilización o de Formación Literaria. Además, la puesta en marcha de estas estrategias pueden ayudar al alumno a desarrollar su capacidad reflexiva, crítica, propositiva y argumentativa, permitiéndole construir conocimientos nuevos a partir de la integración de sus saberes previos.

Las estrategias anteriores se presentan a modo de sugerencia por considerarse las más adecuadas a las características de la licenciatura y a las situaciones que experimentan sus profesores y estudiantes. Sin embargo, el mero uso de estrategias de enseñanza no es garantía de que maestros y alumnos trabajen dentro del marco constructivista y del aprendizaje significativo, pues para que esto resulte son necesarios los conocimientos, habilidades y disposiciones afectivas necesarias tales como la motivación y la actitud para enseñar y aprender significativamente tanto de unos como de otros.

⁴³ Dickinson define el autoacceso como una situación en la cual el alumno trabaja sin la supervisión directa del profesor a partir del uso del material de autoacceso (1978, 11). El Plan de Estudios de la LEI no indica ninguna definición.

4. Resultados obtenidos: éxitos alcanzados y metas no obtenidas

4.1 Con respecto al desarrollo del proyecto

Considero que el principal éxito es el haber alcanzado el objetivo planteado en un principio, pues la realización de esta investigación finalmente permite acercarnos a la implantación del Plan de Estudios de 2000 de la LEI a partir de diversos aspectos como son el análisis del documento normativo del Plan de Estudios, la revisión de los programas de cada una de las asignaturas que conforman el plan así como el análisis de la relación de coherencia que guardan entre ellas y la confrontación con lo expresado por los profesores en sus críticas y propuestas de programa. De igual manera se integró lo experimentado por los actores del proceso curricular, es decir alumnos, profesores y funcionarios a fin de conformar un panorama más completo con respecto a la implantación.

El análisis de parte teórica referente al plan de estudios y a su implantación me parece completo. Sin embargo pienso que lo referente a las vivencias de alumnos y profesores puede complementarse y enriquecerse a partir de observaciones en el salón de clases y entrevistas a dichos actores que no me fue posible realizar debido a que ello conforma otro objeto de investigación, así como un proceso diferente basado en la metodología etnográfica.

4.2 Con respecto al beneficio proporcionado a la LEI

El principal beneficio que la realización del servicio social aporta a la LEI consiste en que el presente proyecto se conforma como la primera experiencia de evaluación del Plan de Estudios de 2000 en tanto que, como se mencionó, la carrera no había operado ningún tipo de acción tendiente a valorar la implantación del nuevo plan.

Así, el desarrollo del servicio social profesional y del proyecto permite aportar información pertinente, sustentada en una investigación educativa orientada hacia la evaluación interna del currículo, que permite acercarse al proceso de implantación del plan de estudios aprobado en el 2000 y apoyar la toma de decisiones en materia curricular, pues esta investigación es ya un antecedente y por tanto, un referente para los consecuentes procesos de evaluación curricular en esta licenciatura.

De igual manera considero que la presente investigación impacta de manera directa en la formación de los alumnos de la LEI, ya que en el proyecto se integran aportaciones y sugerencias con respecto al plan de estudios y al desarrollo de éste en las aulas. Finalmente son ellos los que viven todas las decisiones en torno al cambio o permanencia del plan de estudios.

4.3 Con respecto al desempeño personal

En el plano personal, el principal éxito es haber concluido este proyecto que cristaliza no solamente mi titulación, sino todo un año de trabajo que fue llevado a buen término.

La realización de este proyecto me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y seguir aprehendiendo diversos marcos teóricos y metodológicos referentes a la investigación y evaluación curricular. Asimismo, conformó el espacio oportuno para confrontar el referente teórico con la realidad educativa planteada a partir de la implantación de un nuevo plan de estudios en la LEI.

Como consecuencia de lo anterior, el desarrollo de este proyecto no sólo enriqueció mi formación como pedagoga, sino también mi experiencia y ejercicio profesional al permitirme incursionar con más detenimiento y dedicación al campo de la investigación educativa con profesionalismo, ética y responsabilidad, y desarrollar habilidades tales como la capacidad de problematización, de análisis, de crítica, así como la capacidad propositiva y transformadora.

5. Observaciones respecto al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía como producto de la práctica profesional desarrollada

Para poder fundamentar y desarrollar el presente proyecto fue necesario echar mano de todo lo aprendido durante la trayectoria de estudio de la Licenciatura en Pedagogía. Sin embargo, se retomaron de manera preponderante los contenidos, habilidades, aptitudes y actitudes desarrollados en las asignaturas que pertenecen al área de Investigación pedagógica, como lo son: Taller de investigación documental, Fundamentos de epistemología, Metodología de las ciencias sociales I, Metodología de las ciencias sociales II, Estadística aplicada a la educación, Taller de investigación educativa I y Taller de investigación educativa II.

Además resultaron de suma importancia las asignaturas de Evaluación y desarrollo curricular, Planeación y administración educativa, Teoría pedagógica I, Teoría pedagógica II, Didáctica I y Didáctica II del área básico-pedagógica; Psicología educativa I y Psicología educativa II pertenecientes al área psicopedagógica; los Seminarios de planeación y evaluación educativa de la preespecialidad de Planeación y Administración educativa; y el Seminario de Tesis.

A partir del desarrollo de esta práctica profesional considero que una debilidad del plan de estudios de Pedagogía es la formación en lo que respecta a evaluación curricular. Esta es sin duda una de las tareas específicas y primordiales del pedagogo y sin embargo durante la carrera solamente contamos con una materia referente al currículo. Pienso que se debería reforzar este aspecto a través de un segundo curso de evaluación y desarrollo curricular, e incluso contemplar al currículo como tema de investigación durante los dos semestres de Taller de investigación educativa, a fin de contar no sólo con el sustento teórico sino también con la experiencia de realizar una evaluación curricular.

Por otro lado considero que con respecto a la investigación, la formación adquirida durante el estudio de la licenciatura fue lo bastante sólida para permitir y sustentar el desarrollo de este proyecto, pues en la carrera tenemos la oportunidad de acercarnos e incursionar en la investigación educativa. Además el plan de estudios, los programas, los profesores y las diferentes actividades que se realizan al interior de la licenciatura permiten y apoyan el desarrollo de habilidades, actitudes y características primordiales para realizar cualquier práctica profesional como son la ética, la responsabilidad, el compromiso, la capacidad para

buscar y discriminar información, el respeto y la disposición al trabajo en equipo, el análisis y la crítica propositiva, dentro de un marco humanista.

Conclusiones

Por su carácter polisemántico, el currículo está constantemente en el centro del debate pedagógico. Las diferentes acepciones que de él se tienen obedecen principalmente a las corrientes educativas en las cuales fueron generadas, las cuales también definieron cómo emprender la tarea de la evaluación curricular.

La evaluación del currículo puede abordarse desde diversas perspectivas. Básicamente, estas perspectivas pueden diferenciarse en tres: la que lo conceptúa como producto, la que lo aborda como proceso y la que lo considera como práctica social y educativa. No podemos decir que una de ellas es más acertada que la otra; simplemente son tres formas distintas de ver al currículo y a la educación misma, resultado del debate continuo que gravita en torno a cómo definir al eje rector de toda la actividad escolar.

El presente proyecto conceptúa al currículo como un proceso que va desde el diseño del plan de estudios hasta su implantación y que parte del documento normativo para poder analizar lo que pasa en el aula, lo que experimentan los actores educativos principales: profesor y alumno.

Lo anterior se ve delimitado, en el caso del currículo universitario, por las demandas que la sociedad y el mercado hacen a la educación superior. Las tareas que se le plantean a la educación superior son claras, específicas y difíciles, pues algunas IES se encuentran intentando mantener estable la balanza entre las demandas del mercado económico definido por el neoliberalismo y las necesidades sociales más apremiantes del país.

Ese es precisamente el caso de la UNAM, y ese es el contexto en el cual se diseñó e implantó un nuevo plan de estudios en la LEI. Este mismo contexto es el que define como tarea apremiante la permanente evaluación de los diferentes currículos universitarios, pues es menester que la formación profesional universitaria sea pertinente y de actualidad, y que proporcione a los alumnos las herramientas necesarias para insertarse en una sociedad en constante transformación.

Si bien este proyecto no agota la evaluación del currículo de la LEI, sí constituye un primer acercamiento para poder comprender y valorar el proceso de implantación del Plan de Estudios de 2000; de ahí su pertinencia y relevancia.

El ejercicio de evaluación realizado permite concluir que el currículo de la LEI es un proceso que si bien comienza en el Plan de Estudios, no se agota ahí. De manera general, el Plan de Estudios en tanto documento normativo presenta continuidad y es congruente al interior del mismo pues los objetivos del plan y de las asignaturas son coherentes entre sí.

Sin embargo como se señaló en el apartado 3.6.3.1, considero que los alumnos de la LEI no egresan con la preparación suficiente para diseñar y evaluar planes y programas de estudio por lo cual es necesario incluir en el Plan de Estudios los contenidos necesarios que permitan a los alumnos desarrollar ambas habilidades pues, como se mencionó, el diseño y la evaluación de planes y programas están considerados en el Área de Aprendizaje del Inglés sin que exista alguna materia que permita el desarrollo de estas actividades. Sería pertinente que se recuperará para este fin el Área de Formación Psicoeducativa o bien que se integrara el desarrollo de estas habilidades en el Área de Formación en Lingüística Aplicada ya que ésta contempla la asignatura de Diseño de cursos y materiales. Esto afecta directamente la integración del Plan de Estudios en tanto que, partiendo de las asignaturas y contenidos, los objetivos terminales y el perfil del egresado no puede cumplirse al 100%.

También se detectaron pequeñas discrepancias entre los objetivos y los contenidos del Área de Aprendizaje del Inglés y del Área de Lingüística Aplicada, pues las asignaturas y contenidos que integran ambas áreas resultan insuficientes para poder cumplir cabalmente el objetivo de cada una de ellas.

Con respecto a la actualidad del plan, se observa que éste cumple con dicho punto pues los fundamentos que le dieron lugar siguen vigentes. Sin embargo es necesario considerar que los contenidos y bibliografía refuerzan la vigencia del plan, por lo cual es necesario integrar los conocimientos que se van construyendo día a día y contar con textos bibliográficos y hemerográficos que tengan como máximo 5 años de antigüedad. En la revisión realizada encontré que la bibliografía básica y complementaria de la mayoría de las asignaturas tiene más de veinte años, y si bien es cierto que el Plan de Estudios tiene más de cinco años de haber sido aprobado también se debe reconocer que éste integra textos que en el 2000 ya tenían más de treinta años de haber sido editados.

Lo anterior se relaciona directamente con la viabilidad, pues para que un plan sea viable es necesario contar con los recursos humanos y materiales necesarios para el buen desarrollo de éste, así como garantizar que alumnos y profesores tengan acceso a dichos recursos.

En el caso de la LEI, los recursos materiales que de primera necesidad para el desarrollo pleno del plan de Estudios son el acervo bibliográfico, el centro de autoacceso y el laboratorio de lenguas del CEI.

Con respecto a lo anterior, en los cuestionarios varios profesores expresan que la mayoría de la bibliografía con la que cuenta el CID de la FES Acatlán es obsoleta, además de resultar escasa. Además, tanto profesores como alumnos reconocen la necesidad de poder acceder al laboratorio de idiomas y de contar con un centro de autoacceso que permita completar la formación de los alumnos.

En el Plan de Estudios se contemplan también como necesidades el acceso a una mediateca, el acceso a los talleres audiovisuales de la facultad, la apertura de cuatro plazas de tiempo completo y de plazas de carrera. Es importante mencionar que ambas necesidades de recursos humanos no se encuentran satisfechas.

Con respecto a lo que acontece en el aula, la información proporcionada por los cuestionarios permite concluir que existe una gran desinformación entre alumnos, e incluso entre los profesores, en lo que se refiere a la finalidad de la carrera, al perfil de egreso y al campo laboral del Licenciado en Enseñanza de Inglés. Una buena parte de los alumnos se plantean como objetivo mejorar su nivel de inglés, dejando de lado la formación docente que les proporciona la carrera y que debiera ser su motivación principal.

De igual manera los alumnos considera que el nivel de inglés que ofrece la licenciatura no es el mejor, por lo cual sigue quedando pendiente una de las razones que motivaron el surgimientos de este nuevo plan, el cual consistía en mejorar el nivel de dominio que tenían del idioma los egresados de las generaciones anteriores.

Es necesario que los profesores de la LEI trabajen en torno a la forma en cómo los alumnos perciben lo que están enseñando pues como se observó, muchos alumnos no encuentran útiles algunos contenidos o actividades, e incluso consideran a varias asignaturas como inútiles o 'de relleno'. Esta visión está íntimamente relacionada con la manera en cómo los profesores plantean sus clases y presentan el conocimiento.

Para poder intervenir en esta cuestión los profesores de la LEI pueden remitirse al constructivismo el cual propone la construcción del conocimiento por parte del alumno a partir de la intervención del profesor y de los demás compañeros, permitiéndole establecer relaciones

significativas entre los saberes previos con los que cuenta y los conocimientos que esta adquiriendo.

Dentro del marco constructivista encontramos estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, las cuales pueden resultar de gran utilidad si el profesor tiene la disposición para enseñar significativamente, y el alumno está motivado para aprender significativamente y desarrollar su capacidad analítica, crítica y propositiva a fin de formarse como un profesionista comprometido con las necesidades sociales del país.

Finalmente, concluyo que la evaluación de un proceso curricular es una tarea ardua y compleja que requiere tiempo y dedicación por parte de aquellos que la emprenden, pues en este ejercicio es menester el estudio y análisis de diversos factores que atraviesan y convergen en el currículo.

Así, para llevar a cabo tal empresa es necesario conformar equipos multi e inter disciplinarios que integren comisiones permanentes de evaluación pues se requiere no solamente la intervención de la comunidad de la LEI, sino también el apoyo que puedan brindar especialistas en Español, en Lingüística y en cada una de las áreas que integran el Plan de Estudios.

Además resultaría muy enriquecedor integrar las aportaciones que pudieran hacer otros profesionistas como por ejemplo los sociólogos, para comprender mejor el contexto en el que se inscribe la licenciatura, o los psicólogos para poder contar con fundamentos psicológicos y epistemológicos sólidos. Sin duda alguna, las aportaciones que puede hacer el pedagogo son de suma importancia, pues la evaluación y diseño curricular es una de las tareas principales de esta profesión.

La formación del pedagogo permite poder hacer la integración de todos aquellos aspectos que se verán reflejados en cualquier proceso educativo. Por tanto el pedagogo debe estar presente en cualquier ejercicio de diseño o evaluación curricular ya que se encuentra capacitado para poder brindar el apoyo necesario con respecto a las maneras más idóneas de plantear y presentar el conocimiento y de organizarlo en asignaturas de manera tal que puedan cumplirse los objetivos y el perfil de egreso planteado.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Ma. José y Ezequiel Ander-Egg. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.

ÁLVAREZ, Amelia y Pablo del Río (1990). "Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo". En C. Coll y A. Marches (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.

ANDERSON, Perry. (1996). "Balance del neoliberalismo: lecciones para la izquierda". *Vientos del Sur*, no. 6, 99-109.

CARRION Carranza, Carmen. (1984). "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional". *Perfiles educativos*, no. 6, 43-48.

CASTRO Paredes, Ofelia. (2004). Acatlán se transformó en Facultad; el Consejo Universitario le concedió ese rango en su sesión del 5 de marzo. *Gaceta Campus Acatlán (nueva era)*, 1, 2-3.

COLL, César (1990^a). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En C. Coll y A. Marches (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.

----- y Enric Bolea (1990^b). "Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos". En C. Coll y A. Marches (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 355-372). Madrid: Alianza.

CONALTE (1998). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: SEP.

CUELI, José, et al. (1990). *Teorías de la personalidad* (3^a ed.). México: Trillas.

DE ALBA, Alicia . (1989). "Del discurso crítico al mito del currículo". En A. Furlán y A. Pasillas (comp.), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum* (pp.13-33). México: UNAM- ENEP Iztacala.

DÍAZ Barriga, Angel (1989). "Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México". En A. Furlán y A. Pasillas (comp.), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum* (pp.49-65). México: UNAM- ENEP Iztacala.

----- (1991). *Didáctica y currículum* (12ª ed.). México: Nuevomar.

DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida, et al. (1998). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.

----- y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.

DICKINSON, Leslie (1987). *Self-instruction in language learning* (6ª ed.). Reino Unido: Cambridge University Press.

DIDRIKSSON, Axel (2000). "La mutación del conocimiento moderno: El *currículum oculto* de la universidad en América Latina". En F. López y A. Maldonado (comp.), *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (pp. 245-267). México: FLACSO.

DURAND, Víctor Manuel, et al. (1997). "Análisis crítico de los procesos empleados para la creación y modificación de planes de estudio en la UNAM". En V. Durand (coord.), *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*. (pp. 163-243). México: Porrúa-UNAM

FURLAN, Alfredo (1989). "Currículum e investigación". En A. Furlán y A. Pasillas (comp.), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum* (pp.66-79). México: UNAM- ENEP Iztacala.

GARCÍA Madruga, Juan A. (1990). "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo". En C. Coll y A. Marches (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 81-92). Madrid: Alianza.

GLAZMAN Nowalski, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.

GONZALEZ Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.

HAMUD Escárcega, Amine (1998). "Curriculum y poder". En *Estudios de apoyo a la docencia*. (pp. 11-52). México: UNAM-ENEP Acatlán.

LÓPEZ Segrera, Francisco (2000). "El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de Educación Superior en América Latina y el Caribe". En F. López y A. Maldonado (comp.), *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (pp. 15-44). México: FLACSO.

McLUHAN, Marshall y B. R. Powers (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

ORTIZ Cárdenas, Javier E., et al. (2000). "Las universidades latinoamericanas en el contexto de la globalización". En M. Juárez Núñez y S. Comboni (coord.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*. (pp. 227-251). México: UAM Unidad Xochimilco.

PANSZA, Margarita (1988). *Pedagogía y currículo* (7ª ed.). México: Gernika

PÉREZ Juárez, Esther Carolina (1986). "Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica". En M. Pansza González, *Operatividad de la Didáctica* (2ª ed). Vol. II (pp. 50-96). México: Gernika.

Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: SEP.

Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. (1983). *Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Tomo I y II. México: UNAM-ENEP Acatlán.

----- (2000). *Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Tomo I y II. México: UNAM-ENEP Acatlán.

RUÍZ Larraguível, Estela (1989). "Balance sobre la investigación curricular en México: algunas consideraciones". En A. Furlán y A. Pasillas (comp.), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículo* (pp.86-95). México: UNAM- ENEP Iztacala.

----- (1998). *Propuestas de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: CISE-UNAM.

SEP (1990). *Evaluación de la educación superior*. México: SEP.

----- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

TABA, Hilda (1976). *Elaboración del currículo*. (8ª ed.). Argentina: Troquel.

TYLER, Ralph W. (1973). *Principios básicos del currículo* (4ª ed.). Argentina: Troquel.

UNAM. (1979). *Las facultades y escuelas de la UNAM 1929-1979*. Vol. III, tomo I. México: UNAM.

VYGOTSKI, Lev S. (1942). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª ed.). México: Quinto Sol.

----- (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

YSUNZA Breña, Marisa. (1997). "Ocupación: diseño curricular". En A. De Alba (coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (pp. 258-267). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores.

REFERENCIAS DE INTERNET

http://www.acatlan.unam.mx/campus/plan/PLAN_DESARROLLO_2001-2005.pdf

http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm

<http://www.odiseo.com.mx/2004/01/colaboradores.htm#miranda>

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1036salas.pdf>

<http://www.susanalopezg.com>

ANEXOS:

- I. MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2000 DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS.**
- II. CUESTIONARIO APLICADO A PROFESORES DE LA LEI.**
- III. CUESTIONARIO APLICADO A ALUMNOS DE LA LEI.**

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2000 DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

Semestres Áreas	Primero			Segundo			Tercero			Cuarto			Quinto			Sexto			Séptimo			Octavo			Noveno			Créditos p/ Áreas					
	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C	HT	HP	C			
Aprendizaje del Inglés	Inglés I			Inglés II			Inglés III			Inglés IV			Inglés V			Inglés VI			Inglés VII			Inglés VIII						0	80	80			
Cultura y Civilización	Cultura y Civilización I			Cultura y Civilización II			Cultura y Civilización III			Cultura y Civilización IV																					16	0	32
Formación Literaria	Literatura Hispanoamericana Moderna			Literatura Hispanoamericana Contemporánea									Literatura en Lengua Inglesa I			Literatura en Lengua Inglesa II			Literatura en Lengua Inglesa III												20	0	40
Formación Lingüística	Lingüística General I			Lingüística General II			Psicolingüística			Sociolingüística			Fonética y Fonología del Inglés			Morfosintaxis del Inglés			Semántica			Lingüística Comparada y Análisis de Errores						32	0	64			
Formación en lingüística Aplicada													Aux. Didácticos para la E - A de una Lengua Extranjera			La E del Inglés como lengua Extranjera: Metodología I			La E del Inglés como lengua Extranjera: Metodología II			Ayudantía Docente			Práctica Docente Supervisada						15	10	40
										Lingüística Aplicada I			Lingüística Aplicada II			Evaluación Lingüística			Diseño de cursos y materiales			Investigación en Ling. Aplicada									18	2	38
Formación En Español	Estructura Del Español			Expresión en Español I			Expresión en Español II																								12	0	24
Formación Psicoeducativa				Psicología Evolutiva			Psicología Educativa			Formación Docente																					12	0	24
										Didáctica I																					4	0	8
Técnicas y Métodos de Investigación	Técnicas de Investigación																					Seminario de Investigación I									4	3	11
Optativas													Optativa			Optativa			Optativa						Optativa						4	0	8
Total de Materias	6			6			5			6			6			6			6			5			2			48					
Total de Créditos	45			50			42			50			45			50			48			40			23			393					
Porcentaje de Créditos	11.45			12.72			10.68			12.72			11.45			11.45			12.21			10.17			5.85			98.7					
Porcentaje de Créditos	11.45			24.17			34.85			47.57			59.02			70.47			82.68			92.85			98.7								

* Existen tres materias optativas con distinto número de horas teóricas y/o prácticas, pero la carga crediticia no varía.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Estimado(a) profesor (a):

A continuación encontrará un cuestionario sobre aspectos importantes para llevar a cabo la evaluación interna del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Esta valoración resulta necesaria para poder verificar que los objetivos del Plan de Estudios 2000 se estén cubriendo, por lo cual su participación es de suma importancia.

Por favor, conteste las siguientes preguntas de manera precisa. En caso de que requiera hacer observaciones más amplias, favor de anexarlas.

¡Gracias!

Asignatura(s) que imparte: _____

1. ¿Conoce el perfil de egreso de la LEI? No () Sí (), ¿cuál es?
2. ¿Considera que los alumnos lo están cubriendo a lo largo de su formación? No () Sí (), ¿por qué?
3. ¿Considera que existe una secuencia lógica entre las asignaturas de las ocho áreas que integran el Plan de Estudios? No () Sí (), ¿por qué?
4. ¿Considera que existe una relación lógica entre las asignaturas de cada semestre? No () Sí (), ¿por qué?
5. ¿Qué sugerencias propone para mejorar el plan de estudios?

6. ¿Los contenidos de las asignaturas que usted imparte son de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?
7. ¿Los contenidos del resto de las asignaturas que usted conoce son de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?
8. ¿La bibliografía de las asignaturas que usted imparte es de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?
9. ¿La bibliografía del resto de las asignaturas que usted conoce es de actualidad?
10. ¿Procura relacionar los contenidos del curso con el entorno actual? No () Sí (), ¿de qué manera?
11. ¿Considera que el desempeño docente de los demás profesores afecta (positiva o negativamente) el rendimiento académico de los alumnos? No () Sí (), ¿por qué?
12. ¿Procura adecuar el curso, la forma de impartir las clases o los recursos didácticos que emplea a las necesidades y avances del grupo?
13. ¿Considera que los contenidos cubren las expectativas de los alumnos? No () Sí (), ¿por qué?
14. ¿Cuál es la metodología que usted sigue para impartir su materia?

15. ¿Cómo responden los alumnos a esta metodología?

16. ¿Tiene disposición para proporcionar asesorías fuera del horario de clase, par apoyar el rendimiento académico de los alumnos? No () Sí (), ¿cuántas horas a la semana dedica a estas asesorías?

17. ¿Qué recomienda a los profesores para mejorar la enseñanza?

18. En general, ¿cómo considera el desempeño de sus alumnos? Bueno () Regular ()
Malo (), ¿por qué?

Si usted imparte alguna de las asignaturas de Inglés I a Inglés VIII, por favor conteste también las siguientes preguntas.

19. ¿Qué aconseja a los alumnos para optimizar su aprendizaje?

20. ¿Qué es para usted el autoacceso?

21. ¿Qué actividades lleva a cabo dentro de las horas de autoacceso?

22. ¿Considera que el autoacceso contribuye positivamente en el aprendizaje de los alumnos?
No () Sí (), ¿por qué?



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Estimado(a) alumno (a):

A continuación encontrarás un cuestionario sobre aspectos importantes para llevar a cabo la evaluación interna del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Esta valoración resulta necesaria para poder verificar que los objetivos del Plan de Estudios 2000 se estén cubriendo, por lo cual tu participación es de suma importancia.

Por favor, contesta las siguientes preguntas de manera precisa. En caso de que requieras hacer observaciones más amplias, favor de anexarlas.

¡Gracias!

Semestre que cursas: _____

Sexo (F) (M)

1. ¿Por qué elegiste estudiar esta licenciatura?
2. ¿Cuáles eran tus expectativas al ingresar a esta carrera?
3. ¿Conoces el campo profesional del Licenciado en Enseñanza de Inglés? No () Sí (), ¿cuál es?
4. ¿Conoces el perfil de egreso de la LEI? No () Sí (), ¿cuál es?
5. ¿Consideras que a lo largo de tu formación lo estás cubriendo? No () Sí (), ¿por qué?

6. ¿Consideras que existe una secuencia lógica entre las asignaturas de las ocho áreas que integran el Plan de Estudios? No () Sí (), ¿por qué?
7. ¿Consideras que existe una relación lógica entre las asignaturas de cada semestre? No () Sí (), ¿por qué?
8. ¿Qué sugerencias propones para mejorar el plan de estudios?
9. ¿Los contenidos de las asignaturas son de actualidad? No () Sí (), ¿por qué?
10. ¿Los contenidos de las asignaturas te resultan relevantes? No () Sí (), ¿por qué?
11. ¿Cómo evalúas el desempeño docente de tus profesores? Bueno () Regular () Malo (), ¿por qué?
12. ¿Tus profesores procuran relacionar los contenidos del curso con el entorno actual? No () Sí (), ¿de qué manera?
13. ¿Consideras que el desempeño docente de tus profesores afecta, ya sea positiva o negativamente, el rendimiento académico de los alumnos? No () Sí (), ¿por qué?

14. ¿Tus profesores adecuan el curso, la forma de impartir las clases o los recursos didácticos que emplean a las necesidades y avances del grupo? No () Sí (), ¿cómo?
15. ¿Tus profesores están dispuestos a proporcionarte asesorías fuera del horario de clase para apoyarte en tu rendimiento académico? No () Sí ()
16. ¿Qué recomendaciones a los profesores para mejorar la enseñanza?
17. ¿Qué aconsejas a los alumnos para optimizar su aprendizaje?
18. ¿Cuáles son tus hábitos de estudio?
19. ¿Qué es para ti el autoacceso?
20. ¿Qué actividades llevas a cabo dentro de las horas de autoacceso?
21. ¿Consideras que el autoacceso contribuye positivamente en tu aprendizaje?