



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**ANÁLISIS CRÍTICO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAestrÍA
EN PEDAGOGÍA: APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE
ACTUALIZACIÓN**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA
LAURA ALICIA MÁRQUEZ ALGARA**

TUTORA: DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS

MÉXICO, D. F. MAYO 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico este trabajo a todas las personas que han dejado huella en mi vida y que han hecho de mí la persona que soy.

A Manuel y Laura, cuya amorosa guía marcó el camino de responsabilidad, compromiso y rectitud, que día a día trato de seguir.

A Manuel, Carlos y David quienes me revelaron el significado de la solidaridad y a Ma. Guadalupe, por mostrarme que TODO se puede.

A Paco, compañero de mi vida e impulsor de mis sueños.

A Rodrigo y Mercedes, motores de mis actos y pruebas contundentes de lo que mejor he hecho.

A María Villareal por su invaluable ayuda.

A Ana Salmerón, mi jefa y amiga, porque me enseñó que la vida laboral es un placer productivo y emocionante; que el liderazgo que se ejerce con buen humor, afecto y firmeza no sólo es más grato, sino más fructífero.

A todos mis maestros de la UNAM, por entender su trabajo como experiencia compartida. Muy especialmente a Alfredo Furlán, por su ejemplo de vida.

A Edith Chehayaibar, por su ánimo y objetividad; a Juan Manuel Piña, por su sentido práctico y su valiosa orientación. A Claudia Pontón, por el afecto y la paciencia de que dio pruebas en la guía y revisión de los incontables borradores de este trabajo.

A mis compañeras del equipo de la coordinación del Posgrado en Pedagogía - Patricia Lozada y Mireya Quezada- ambas, amigas entrañables, con quienes compartí con idéntica intensidad: horas de arduo trabajo, momentos de risa y alegría y dolorosos sinsabores.

A todos mis compañeros y amigos del Posgrado, su compañía e imprescindible cariño fueron alicientes continuos para la realización de este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, institución entrañable, plural y solidaria, porque me formó siendo alumna y mientras trabajé en el equipo de la Coordinación del Posgrado. Y porque continúa y seguiré formándome desde mis tareas docentes.

A mis amigos y compañeros de trabajo: Roberto Arriola, Braulio González, Fernando Montoya, Genoveva Muñoz y Lourdes Duarte, por animarme a concluir este trabajo.

A Popper y Robert, por su cariño.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Sobre el currículum y la legislación.....	9
1.1. <i>Currículum</i>	9
1.1.1. El currículum como estructura organizada de conocimiento.....	9
1.1.2. El <i>curiículum</i> como sistema tecnológico de producción.....	10
1.1.3. El <i>curriculum</i> como plan de instrucción.....	10
1.1.4. El <i>curriculum</i> como un conjunto de experiencias de aprendizaje.....	11
1.1.5. El <i>curriculum</i> como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción.....	11
1.1.6. Propuesta curricular de J. A. Arnaz (1981).....	16
1.1.7. ¿Cómo se elabora un objetivo general?.....	20
1.1.8. ¿Cómo se elabora el perfil del egresado?.....	22
1.1.9. Evaluación curricular.....	26
1.1.10. Recomendaciones adicionales.....	29
1.1.11. Algunas directrices generales para evaluar el currículum.....	30
1.2. <i>Marco Normativo</i>	31
1.2.1. Reglamentos.....	32
Capítulo II. Plan de estudios vigente. Formal.....	41
1.3. <i>Antecedentes</i>	41
2.2 <i>Integración de las entidades académicas participantes</i>	44
2.3 <i>Diagnóstico formal del plan de estudios</i>	51
2.4 <i>Otras particularidades</i>	58
2.5 <i>Los actores</i>	61
2.5.1 De los alumnos.....	61
2.5.2 De la planta académica.....	63
2.5.2.1 La conformación actual de la planta de tutores.....	64
2.5.3 Del contexto.....	65
Capítulo III.....	70
3.1 <i>Apuntes para una propuesta de actualización</i>	70
3.2 <i>Otros aspectos</i>	70
3.2.1 Desaparición de campos de conocimiento.....	70
3.2.2 Definición de la orientación de la maestría.....	71
3.2.3 Función de la tutoría.....	72

3.2.3.1	Replantear el trabajo de tutoría.....	73
3.2.4	Cambio conceptual del trabajo recepcional.....	73
3.2.5	Duración de los estudios.....	75
3.3	<i>Propuesta de plan de estudios de maestría en pedagogía.....</i>	<i>76</i>
3.3.1	Antecedentes.....	77
3.3.2	Fundamentación.....	79
3.3.3	Fundamentación académica.....	82
3.3.4	Marco filosófico.....	83
3.3.5	Marco normativo.....	86
3.3.6	Reglamentos.....	87
3.3.7	Diagnóstico.....	89
3.3.7.1	Diagnostico de la oferta educativa.....	89
3.3.8	Organización del plan de estudios.....	89
3.3.9	Perfil de ingreso.....	90
3.3.10	Programa de investigación asociado a la maestría.....	90
3.3.10.1	Objetivos de la investigación.....	90
3.3.10.2	Metas de la investigación.....	91
3.3.10.3	Líneas de investigación.....	91
3.3.10.4	Proyecto de investigación	91
3.3.11	Objetivo general del plan de estudios.....	92
3.3.12	Organización del plan de estudios.....	92
3.3.13	Duración de los estudios.....	93
3.3.14	Estructura del plan de estudios.....	94
3.3.15	Perfil de egreso.....	95
3.3.16	Evaluación curricular.....	97
3.3.16.1	Evaluación curricular interna.....	98
3.3.16.2	Evaluación curricular externa.....	99
3.3.17	Perfil del personal académico.....	100
3.3.18	Mapa curricular	101
Conclusiones.....		104
Bibliografía.....		109
Anexos.....		114
Anexo 1.....		115
Anexo 2.....		122
Anexo 3.....		131
Anexo 4.....		138

Introducción

El interés de hacer un análisis crítico del programa de Maestría en Pedagogía de la UNAM, surge, en primer lugar, porque al inscribirme en el programa, los elementos enunciados en la publicidad relativa, me hicieron pensar que podría mejorar mi práctica docente. En un primer análisis, me percaté que faltaban algunos elementos curriculares, por ejemplo, el perfil de ingreso por campo de conocimiento. En el transcurso de mis estudios se hizo evidente el espíritu de la maestría, esto es, una maestría preponderantemente orientada a la investigación. La mayoría de mis compañeros de curso, como yo, no estábamos preparados-quizá tampoco interesados en hacer investigación y sólo pretendíamos profesionalizarnos.

La actividad profesional que desempeño desde hace 20 años, además de la docencia, se inscribe en el diseño curricular, por lo que he querido aprovechar esta experiencia y enriquecerla con un trabajo más profundo sobre el tema. En este trabajo se analizarán, entre otras cosas, algunas inconsistencias del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía para estar en condiciones de hacer una propuesta.

Comencemos con la pregunta ¿por que la necesidad de hablar del currículo? O más bien ¿por que la necesidad de revisar la actividad curricular? En contra de las estructuras y patrones preconcebidos, creo que es necesario resaltar que la contundencia del currículo es un fenómeno complicado que puede apuntar en distintas direcciones. Por lo anterior una revisión constante y minuciosa es necesaria para mantener un adecuado funcionamiento de éste.

Es un hecho indubitable que toda actividad académica necesita de regulaciones jurídicas y prácticas. Que sean pertinentes con el contexto sociocultural y político en el que ocurran. Estas regulaciones deben permitir articular una estructura educativa eficaz y potenciar la funcionalidad, tanto para la institución en donde los conocimientos se imparten, como en los sujetos que buscan adquirir conocimiento.

En el presente trabajo se analizará la problemática del *curriculum* de la Maestría en Pedagogía desde tres diferentes perspectivas.: currículo y legislación; estructuración formal del plan de estudios; e implicaciones operacionales. Ésto con el fin de lograr un análisis integral que permita, mediante la revisión de los núcleos del programa de Maestría en Pedagogía, localizar y subsanar algunas de las fallas que este plan presenta, con la única finalidad de mejorar, de manera tangible, la relación dinámica entre alumnos, maestros y la institución del posgrado de Pedagogía de la UNAM.

No debe ignorarse el hecho de que el *curriculum*, así como las problemáticas que lo acompañan, se presentan como un fenómeno polisémico en el que cada uno de sus componentes debe ser tratado con atención y cuidado, ya que todos los constitutivos del currículo están interconectados y se afectan unos a otros. Es el currículo una entidad en sentido propio indivisible, está privado de partes, es decir, sus partes no son separables de la totalidad o inseparables unas de otras. Es por si mismo esencial.

La polisemia del *curriculum* constituye un campo de estudio que puede ser abordado desde diferentes enfoques teóricos. Dentro de éstos destaca aquel que centra su atención en la necesidad de elaborar propuestas curriculares que tienden al mejoramiento de la situación educativa, conforme a criterios de planeación y eficiencia, y busca soluciones técnicas a los problemas educativos. Podríamos señalar este abordaje constituye la base de la normatividad vigente respecto a planes y programas de estudio en México y específicamente en la UNAM. En este grupo, se ubican teóricos como Tyler, Taba, y Gagné, entre otros.

Los procesos y prácticas curriculares están constituidos por una serie de interacciones multideterminadas, dentro de los que sobresalen, preponderantemente, la legislación universitaria, en lo que concierne a planes y programas de estudio que, por una parte, regulan los procesos y prácticas académico-administrativas. Y, por la otra, como en el caso de la Maestría en Pedagogía, limita la formación integral de los maestrandos.

El currículum es un proceso social cuyas acciones e interacciones, en condiciones espacio-temporales específicas, se orientan al desarrollo de los sujetos intervinientes. En el caso particular de la Maestría en Pedagogía es evidente el desfazamiento de acciones e interacciones. Es importante tratar este tema en el trabajo pues, como ya se mencionó, la normatividad universitaria se ha basado en esta propuesta, y considero que ésta ha permeado a toda América Latina en distintas épocas y condiciones enarbolando la bandera de “la modernización”.

La condición particular de México y específicamente de la UNAM, nos hace pensar que esta propuesta llega tardíamente a nuestro país, pues la normatividad sobre planes y programas de estudio se instauró en el año de 1985. La propuesta se traslada casi idéntica sin tomar en cuenta la situación social, política, económica y de idiosincrasia de México en ese momento.

La propuesta curricular estadounidense se empieza a gestar en el período de la posguerra. Es precisamente en esta época que se instaura el sentimiento de cientifismo y utilidad práctica, y la “pedagogía industrial” toma carta de naturalización en Estados Unidos, pues prepara al individuo para su inserción al mundo de la producción. Esta propuesta está conformada de varias disciplinas, la psicología conductual y la sociología funcionalista entre otras.

El fin de la segunda guerra mundial enmarca el discurso de esta propuesta. Por un lado, la búsqueda de eficacia social, por otro la búsqueda de la eficacia técnica la van conformando. El estudiante es visto como la materia prima de un producto que tiene que ser procesado. La manera de obtener un buen producto es especificar objetivos, métodos y procedimientos que puedan ser cuantificables y medibles con precisión. Ese conjunto de acciones nos lleva a pensar en un conductismo educativo

El modelo de Ralph Tyler y las propuestas de Benjamín Bloom, se fundamentan en el conductismo como paradigma y se centran en la relación entre conductas observables expresadas como productos a alcanzar. El conductismo se extiende como tendencia curricular homogeneizadora y lineal en directa concordancia con las técnicas mecanicistas del sistema industrial.

Dicho modelo toma en cuenta sólo los fines, medios y procedimientos, prescindiendo casi completamente de los contextos educativos y de todo lo que en ellos está implicado. Más exactamente, la finalidad hacia la cual apunta es la de proporcionar los medios para que un programa de enseñanza se transforme en un “instrumento de educación efectivo” (Tyler, 1969), para lo cual establece una forma canónica de proceder que consta de cuatro pasos o momentos sucesivos: 1) la definición de objetivos educacionales, que requiere considerar los “tipos de cambios que se debe pretender alcanzar en los alumnos”; 2) la selección de experiencias de aprendizaje, que resultan de la “interacción entre el estudiante y las condiciones externas del medio que lo hacen reaccionar”; 3) la organización de las experiencias de aprendizajes, que comprende cinco subetapas, y se apoya en reglas diversas, por ejemplo, la regla de secuencia que estipula que cada actividad se debe construir sobre la base de la precedente; y 4), finalmente, la evaluación, que se propone sea abordada mediante instrumentos adecuados, “normalmente tests” que garanticen la “objetividad y fiabilidad de las medidas utilizadas”. Todo ello conforma, según Tyler, un “método racional” que es aplicable a todas las situaciones de enseñanza, suscribiendo así un principio esencial de la tradición didáctica fundada en la imagen de un individuo aislado, sin pertenencias ni cultura, esto es, la idea de que existen formas universitarias de acción pedagógica, igualmente válidas para todos los sujetos, circunstancias y lugares.

Esta concepción aséptica de la educación, no toma en cuenta un mundo cambiante donde el entramado sociopolítico, económico y cultural de cada país, es cada día más relevante, por tanto no puede seguir operando. Este planteamiento sin embargo se encuentra en la normatividad universitaria y, por ende, reflejado en el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía

Se tiene que tomar en cuenta que un currículo tiene finalidades. Éstas reúnen los elementos axiológicos, filosóficos y de política educativa y, por lo tanto, el hecho de que un currículo se guíe con una corriente o con otra tiene implicaciones en los ámbitos antes mencionados.

La operación del programa vigente ha puesto de manifiesto la problemática académico-administrativa. Por una parte, la reglamentación de los procesos administrativos impide el desarrollo de los procesos académicos y, por otra, exige ceñirse a tiempos y formas.

Concretando, el presente trabajo abordará, como se mencionó anteriormente: el currículo y la legislación, la visión formal del plan de estudios vigente, algunos apuntes para su modificación y, después de este periplo, una propuesta de plan de estudios.

CAPÍTULO I

Sobre el *curriculum* y la legislación

I.- CURRICULUM

En el momento actual, resulta complicado afirmar que existe una metodología curricular que responda íntegramente a los problemas planteados en el diseño curricular y su puesta en práctica. Es necesario para los fines de este trabajo, revisar algunos de los sustentos integradores de este campo.

Como es sabido, el término *curriculum* tiene múltiples significados, derivados éstos, de la ambigüedad con que se tratan en la literatura del ramo. Se usa, indistintamente, para referirse a planes de estudio, programas de actividades planificadas; programas de estudios; instrucción y enseñanza; manuales o guías de profesores; resultados pretendidos de aprendizaje, o a un conjunto de experiencias a ser vividas por los estudiantes. Se utiliza, incluso, como un simple listado o manual de instrumentación didáctica.

Con el objeto de sustentar la afirmación de que las concepciones curriculares y sus respectivos enfoques metodológicos se han entremezclado y sobrepuesto, recurriremos a Pérez Gómez (1988) quien ha reconocido cinco enfoques básicos relativos a la teoría curricular, su metodología y su desarrollo.

1. El *curriculum* como estructura organizada de conocimientos

Entre los autores que se citan dentro de este enfoque, se encuentran Schwab (1974), Phenix (1969) y Belth (1971). Para quienes la función trasmisora y formadora de la escuela se basa en una concepción disciplinar del conocimiento científico. La elaboración del *currículum* tiene para ellos como eje rector, la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que lo fundamentan; la integración equilibrada de contenidos y procesos; de conceptos y métodos, así como el desarrollo de modos peculiares y genuinos de pensamiento.

2. El *curriculum* como sistema tecnológico de producción

Los resultados que se obtienen en el sistema de producción se ven especificados en un documento: el *curriculum*, éste es elaborado con una concepción tecnológica de la educación.

Popham (1972) y Baker (1972) conciben al *curriculum* y a su diseño como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje. Mager (1977), por su parte, manifiesta que los resultados obtenidos en el sistema de producción se traduzcan en comportamientos específicos definidos operacionalmente.

De esta forma, la elaboración del *curriculum* se refiere a la especificación de intenciones, más que a la delimitación de medios o estrategias particulares. También puede citarse aquí a Jonson (1978), quien no reduce su propuesta a objetivos conductuales, sino que incluye "toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje" (Pérez Gómez, 1988, 29).

3. El *curriculum* como plan de instrucción

Para Taba (1974), quien representa este enfoque, el *curriculum* es un documento en el que se planifica el aprendizaje, en tanto que en los procesos de instrucción se desarrolla dicho plan.

Este enfoque nos interesa particularmente porque contempla la elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, elementos contenidos como indispensables en la normatividad universitaria respectiva.

Este enfoque incide en el campo de la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones, puesto que abarca tanto una teoría curricular como una teoría de la instrucción.

4. El *curriculum* como un conjunto de experiencias de aprendizaje

El énfasis en este enfoque está puesto en el conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Las propuestas de, Tyler (1974), Saylor y Alexander (1981) podrían ubicarse en este enfoque.

La conjunción del enfoque anterior y éste, con sus debidas reservas, podrían sintetizar las bases que para la formulación de planes y programas de estudio retoma la legislación universitaria.

5. El *curriculum* como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción

Este enfoque centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Propone la integración del currículum y la instrucción unitaria y flexiblemente, de manera que oriente la práctica. La autonomía del docente se ve afirmada y los proyectos curriculares tienen más preeminencia para el alumno.

Elementos fundamentales son la planificación, la evaluación y la justificación del proyecto curricular. Las propuestas de Eisner y Stenhouse (1984), caben en esta aproximación, "una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas" (Pérez Gómez, 1988, 33). El interés de este enfoque en nuestro trabajo radica en que al destacar el estudio de los fenómenos que ocurren en el aula y considerar tanto los aprendizajes explícitos y planificados, como aquellos no previstos, nos permite distinguir la influencia de tres tipos de *currícula*: el formal o explícito, el oculto y el ausente. Nuestro trabajo tomará como eje fundamental el del *currículum* formal.

Después de revisar los enfoques antes mencionados, a continuación abordaremos la génesis del diseño curricular, en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y conforme a una búsqueda del nuevo orden económico, donde la educación es vista como piedra angular del desarrollo, que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo de las sociedades.

Con base en lo anterior la teoría curricular se fortalece y busca promover una educación científica y eficaz. En los países latinoamericanos esta visión de lo educativo tiene un gran impacto. En específico, es trascendente la inserción de la planeación educativa, teoría y modelos curriculares clásicos, y los modelos de evaluación que se les asocian.

En este orden de ideas una de las acepciones más difundidas de *curriculum* es la propuesta por Ralph Tyler(1969), quien en su libro *Principios Básicos del Currículo* muestra una visión técnica del mismo, en donde su tarea principal consiste en la planeación. Los elementos fundamentales que se manejan son: la definición de objetivos, la selección de contenidos, las secuencias instruccionales y las formas de evaluación.

El *curriculum* constituye un elemento esencial del sistema educativo, pues en él se hacen explícitos los fines educativos y los medios necesarios para alcanzar tales fines.

En la década de los setenta, aparecieron en nuestro país algunas experiencias de planeación curricular regidas por este enfoque, que influyeron en el desarrollo de las instituciones de educación superior. Ejemplo de esto fue, que se retomaran obras como *Diseño de Planes de Estudio* de Raquel Glazman y María de Ibarrola” (1980), que hacían frente a la modernización.

La condición particular de México, y específicamente de la UNAM, nos hace pensar que esta propuesta llega tardíamente, ya que la normatividad sobre planes y programas de estudio se formaliza hasta el año de 1985.

Independientemente de que la propuesta curricular estadounidense se traslada casi idéntica, sin tomar en cuenta la situación social, política, económica y de idiosincrasia, revela la condición y expectativas del país en ese momento, pues evidencia el tipo de profesional que se desea formar en este país.

La propuesta curricular estadounidense se empieza a gestar en el período de la posguerra. Es precisamente en esta época que se intensifica la tendencia al cientificismo y a la utilidad práctica. La “pedagogía industrial” toma carta de naturalización en Estados Unidos, pues prepara al individuo para su inserción al mundo de la producción. Esta propuesta esta conformada de varias disciplinas, la psicología conductual y la sociología funcionalista entre otras.

El fin de la segunda guerra mundial enmarca el discurso de esta propuesta. Por un lado, la búsqueda de la eficacia social y por el otro, la de la eficacia técnica, la van conformando. El estudiante es visto como la materia prima de un producto, que tiene que ser procesado. La manera de obtener un buen producto es especificando objetivos, métodos y procedimientos, que puedan ser cuantificables y medibles con precisión. Este conjunto de acciones nos lleva a pensar en un conductismo educativo.

Como menciona Giroux: "En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines." (1981: 10)

El modelo de Ralph Tyler y las propuestas de Benjamín Bloom, se fundamentan en el conductismo como paradigma y se centran en la relación, entre conductas observables, expresadas como productos a alcanzar, y los prerrequisitos establecidos con relación a éstas y los vacíos por cubrir. El modelo se extiende como tendencia curricular homogeneizadora y lineal, en directa concordancia con las técnicas mecanicistas del sistema industrial.

Este modelo toma en cuenta sólo los fines, medios y procedimientos, prescindiendo casi completamente de los contextos educativos y de todo lo que en ellos está implicado. Más exactamente, la finalidad hacia la cual apunta, es la de proporcionar los medios para que un programa de enseñanza se transforme en un "instrumento de educación efectivo" (Tyler, 1969), para lo cual, establece una forma canónica de proceder que consta de cuatro pasos o momentos sucesivos:

- 1) la definición de objetivos educacionales, que requiere considerar los "tipos de cambios que se debe pretender alcanzar en los alumnos";
- 2) la selección de experiencias de aprendizaje, que resultan de la "interacción entre el estudiante y las condiciones externas del medio que lo hacen reaccionar";

- 3) la organización de las experiencias de aprendizajes, que comprende cinco subetapas, y se apoya en reglas diversas, por ejemplo, la regla de secuencia que estipula que cada actividad se debe construir sobre la base de la precedente; y, finalmente,
- 4) la evaluación, que se propone sea abordada mediante instrumentos adecuados, “normalmente tests” que garanticen la “objetividad y fiabilidad de las medidas utilizadas”.

Todo ello conforma, según Tyler, un “método racional” que es aplicable a todas las situaciones de enseñanza, suscribiendo así un principio esencial de la tradición didáctica fundada en la imagen de un individuo aislado, sin pertenencias ni cultura, esto es, la idea de que existen formas universitarias de acción pedagógica, igualmente válidas para todos los sujetos, circunstancias y lugares.

Esta concepción aséptica de la educación, no toma en cuenta un mundo cambiante donde el entramado sociopolítico, económico y cultural de cada país, es cada día más relevante, por tanto no puede seguir operando. En contraposición surge el planteamiento de la didáctica crítica. Esta corriente se pronuncia por una reflexión colectiva entre educador-educando. Aborda la realidad como histórica, que evoluciona en el transcurso de sus contradicciones, considerada como totalidad. No es estática, es más bien una construcción social, producto de la acción-reflexión de los hombres.

Tomaremos como eje fundamental de este trabajo las aportaciones de Glazman, de Ibarrola (1980) y las de José Arnaz (1981) por ser éstas las que poseen más coincidencias con la normatividad que existe al respecto en la UNAM.

Como mencionamos anteriormente la propuesta de Glazman y de Ibarrola constituye una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba, dirigida al diseño de planes de estudios de las licenciaturas universitarias. Añadiremos que adaptaron dichos planteamientos al diseño curricular mexicano y estos permearon el contexto latinoamericano

La distinción que existe para las autoras entre plan de estudios y *curriculum*, estriba en que el primero se constituye en recapitulación

instrumental a nivel formal del segundo. Entonces, definen al plan de estudios como "el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión" (1980, 28).

Su propuesta contiene 4 elementos:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales, que incluye dos subetapas:
 - 2.1 Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos: estos objetivos constituyen el nivel último del plan de estudios.
 - 2.2 Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituyen los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.
- 3 Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye las siguientes subetapas:
 - 3.1 Jerarquización de los objetivos intermedios.
 - 3.2 Ordenamiento de los objetivos intermedios.
 - 3.3 Determinación de metas de capacitación gradual.
- 4 Evaluación del plan de estudios. Incluye como subetapas:
 - 4.1 Evaluación del plan vigente.
 - 4.2 Evaluación del proceso de diseño.
 - 4.3 Evaluación del nuevo plan.

El sustento de esta propuesta reside en que los planes de estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua.

Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación.

Sistemática, por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad.

Continua, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido, pues de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales.

Distinguir entre los resultados que se persiguen y la organización de recursos, procedimientos y formas administrativas para lograrlos es necesario en la elaboración de planes de estudios. Recalcaremos que la selección y determinación de dichos resultados depende en gran medida de condiciones externas a las instituciones educativas, como serían "el profesional, el alcance de las disciplinas, la práctica profesional, las necesidades sociales, la legislación educativa, los principios del aprendizaje." (Glazman y De Ibarrola, 1980, 14-15).

Las propuestas antes mencionadas han sido superadas, incluso por las autoras, sin embargo, las tomamos por ser coincidentes con la normatividad correspondiente que nos ocupa.

Propuesta curricular de J. A. Arnaz (1981)

Este autor es fundamental en el desarrollo de este trabajo pues su metodología de desarrollo curricular ha tenido influencia en las instituciones educativas de nivel superior, su propuesta postula las etapas siguientes:

1. Elaboración del *currículum*, que divide en las fases:
 - 1.1 Formulación de objetivos curriculares tomando como criterios esenciales la delimitación necesidades, las características del alumno a ingresar y la elaboración de un perfil del egresado.
 - 1.2 Elaboración del plan de estudios.
 - 1.3 Diseño del sistema de evaluación.
 - 1.4 Elaboración de cartas descriptivas para cada curso.

2. Instrumentación de la aplicación del *currículum*, considerando entrenamiento de profesores, recursos didácticos, ajustes al sistema administrativo, etc.
 - 2.1 Aplicación del *currículum*.
 - 2.2 Evaluación del *currículum* (el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares).

Es evidente la influencia del enfoque sistémico en esta propuesta metodológica; sin embargo, es de los pocos autores que incluyen explícitamente la capacitación docente y la especificación de un perfil del egresado en términos de objetivos terminales. Su visión de la evaluación curricular se restringe a elementos internos, dejando de lado el análisis de la posible repercusión social del egresado.

Estamos ciertos de que la práctica del *currículum* implica mucho más de lo que está explicitado formalmente en el plan de estudios: sabemos que hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares "oficiales" y la práctica cotidiana del aula. En el plano del diseño y desarrollo del *currículum*, esto implica conciliar las necesidades y características de docentes y educandos con los contenidos y requerimientos curriculares normativos.

Como vimos existen múltiples formas de abordar el diseño de planes de estudio, sin embargo los enfoques de los autores anteriores coinciden en que el primer paso es realizar un diagnóstico de necesidades.

El diagnóstico nos permite validar o rechazar la creación o modificación de un plan de estudios. Mantener el plan de estudios en correspondencia con las necesidades y problemas sociales. Orientar decisiones sobre el enfoque y características del plan de estudios. Identificar y seleccionar el conjunto de hechos que deban ser considerados en la configuración del plan de estudios.

Después de realizar el diagnóstico, se tienen los elementos que se han de modificar y, posteriormente se lleva a cabo la fundamentación del proyecto, que debe contener los siguientes elementos: Aspecto Social y Aspecto Institucional, con el fin de establecer la necesidad y pertinencia de preparar profesionales con las características que propondremos en el plan de estudios. El primero, se refiere al contexto socioeconómico del país, necesidades sociales que se pretende atiendan el egresado, características y cobertura de la función del mismo, demanda estimada de graduados en el campo de trabajo actual y preparación y desempeño de egresados con niveles académicos similares.

En lo que se refiere al aspecto institucional, éste debe comprender los siguientes puntos: el estado actual de la docencia y/o la investigación en el área; los resultados de la evaluación del plan de estudios vigente y datos

relativos a la oferta y demanda de ingreso, la matrícula escolar y la eficiencia terminal de los alumnos.

La Universidad se encarga de la formación de personas por medio de los programas o carreras que ofrece; estos programas se enfocan (aunque no exclusivamente) de manera especial al desarrollo de la dimensión profesional del individuo.

Es claro que la labor educativa de la universidad está íntimamente relacionada con las demandas de la sociedad. Por lo tanto, toda carrera debe tener su fundamento en las necesidades sociales. La formación de profesionales universitarios sin una sociedad que los demande y que les proporcione un campo ocupacional real, significativo y valioso, carece de sentido. En otras palabras, como toda oferta depende de que exista una demanda, para diseñar el currículo de una carrera profesional habrá que partir de un diagnóstico de necesidades con el cual se determine la demanda existente en un sector social que requiere de la atención de profesionistas capacitados para desempeñar funciones específicas, mediante las cuales se satisfagan las necesidades y se resuelvan los problemas de dicho sector.

La fundamentación de la carrera establece una justificación, una razón de ser de la carrera profesional. El docente que trabaja en la formación de futuros profesionistas debe estar consciente de la trascendencia de la labor que realiza; por lo tanto, no debe desconocer los principios que fundamentan la carrera en la que imparte su cátedra.

Con base en la fundamentación de la carrera, se elabora una descripción del profesionista que se requiere para satisfacer las necesidades sociales.

El perfil de egreso describe las características que el profesionista deberá tener para el desempeño eficiente de las funciones propias de su profesión. En el perfil se señalan los conocimientos, las habilidades y las actitudes que el egresado debe poseer al final de su proceso de formación universitaria; es decir, se define lo que el egresado debe ser, saber y saber hacer.

No debe olvidarse especificar también, en el perfil de egreso, los hábitos que se formarán en el alumno, pues la universidad no debe restringirse a una función profesionalizante del individuo, por ser éste más que un futuro

profesionista, una persona que requiere de una formación verdaderamente integral.

La responsabilidad del docente no solamente es impartir las clases que le han sido asignadas, con apego al programa de estudios; esta responsabilidad incluye el conocimiento explícito de las metas educativas de la universidad en general, y de la carrera en la que participa, en particular. Esta meta se encuentra definida concretamente en el perfil de egreso y su conocimiento ayudará al docente a tener una amplia visión de lo que el alumno llegará a ser, saber y saber hacer, más allá de cada clase o de cada asignatura considerada individualmente.

El plan de estudios debe contener los siguientes elementos:

El conjunto de las materias que el alumno debe cursar durante su carrera para lograr su formación profesional. Pero no debe conformarse con la simple enumeración o el listado de las materias. El Plan de Estudios comprende todos los programas de asignatura, y éstos integrados por los objetivos, los contenidos, las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos y el sistema de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, de cada materia o asignatura. Así mismo, el Plan de Estudios debe revelar la organización y estructuración de los contenidos curriculares.

Para sintetizar, podemos definir un Plan de Estudios como "la expresión formal, sintética y operativa de todo el proceso educativo que conduce a los estudiantes a alcanzar el dominio de una profesión". (Arnaz, 1987)

Lo que se elige para el estudio de cada materia es lo que se designa como contenidos y tiene relación con los objetivos curriculares, por lo que su inclusión en los programas y planes de estudios no es, de ninguna manera, arbitraria.

Cada asignatura tiene una razón de ser, y toma un sentido en función de su contribución para la formación del alumno y el logro de los objetivos curriculares. Por lo tanto, su valor está en lo que representa dentro del plan de estudios, como parte integrante de éste, y no tanto en su carácter individual.

Se comprende entonces que los docentes, más allá de impartir clases para que los alumnos puedan "aprender" (reduciendo aprender a memorizar) un conjunto de conocimientos para la aprobación de uno o varios exámenes, trabajan en la formación de personas con responsabilidades en lo individual y

en lo social. Reconocer esto implica la conciencia de que la labor docente debe tener un carácter integrador, que propicie no la acumulación o simple yuxtaposición, sino la adquisición consciente e intencional de conocimientos particulares, el desarrollo de habilidades y destrezas puntuales, y la formación de hábitos y actitudes acordes con el planteamiento general de los objetivos del plan de estudios.

Cada maestro debe conocer ampliamente el plan de estudios, para que pueda dar un sentido verdaderamente formador a su labor docente, con el enfoque adecuado en la enseñanza de su materia, vinculando ésta con otras materias o disciplinas, relacionando la teoría con la práctica, trascendiendo el tratamiento de los contenidos como temas por "aprender" hacia el desarrollo de habilidades y hábitos pertinentes y generalizables.

Los objetivos generales se definen como la caracterización de los logros que se pretende alcanzar por medio del proceso educativo para llevar a cabo la práctica profesional. Para su formulación es preciso tener en cuenta: los alcances y límites de la formación que el plan pretende proporcionar a los alumnos.

¿Cómo se elabora un objetivo general?:

Deben ser concebidos y formulados como una descripción de los resultados generales que deben obtenerse en un proceso educativo, considerados valiosos para la institución porque con ellos se contribuye a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades sociales.

El egresado, debe adquirir determinados aprendizajes que le permiten hacer algo valioso fuera de la institución educativa, tanto para el egresado mismo como para la sociedad en la que se insertará laboralmente.

Para formular los objetivos generales es indispensable precisar las necesidades que se atenderán (Arnaz, 1987) ¿cómo las precisamos? Siguiendo tres pasos:

1.-Identificar los propósitos del sistema y del suprasistema, esto es, el *currículum* ha de servir para guiar un proceso concreto de enseñanza – aprendizaje que deberá realizarse en y bajo la responsabilidad de una

institución educativa determinada. Éste es un sistema y sus propósitos determinan qué necesidades atiende; asimismo los propósitos de la institución, a su vez, son determinados por los propósitos del suprasistema al que pertenece.

La identificación de los propósitos del sistema y del suprasistema además de contar con el examen de los documentos oficiales debe contar con el análisis de la legislación aplicable.

Sólo con los propósitos del sistema y del suprasistema identificados, se puede proceder a seleccionar las necesidades que se atenderán.

2.- Seleccionadas las necesidades que se atenderán; los propósitos sirven como criterios que orientan y norman la selección. Todos los sistemas y suprasistemas creados por el hombre en el ámbito de la educación, están destinados justamente a satisfacer necesidades concretas y definidas de dicho ámbito.

3.- Jerarquizar las necesidades seleccionadas, es decir, ordenarlas según su importancia, asignarles un valor, un peso relativo determinado de acuerdo con los propósitos institucionales.¹

Con objeto de realizar un plan de estudios coherente con el objetivo general se debe también:

- ❖ Diseñar el Perfil de ingreso o caracterización del alumno insumo; realizar un perfil de ingreso nos permite prever, dentro de ciertos límites, las posibilidades de transformación del alumno que ingresara en determinado sistema de enseñanza, así como las estrategias y los medios que mejor se adaptan a las características del educando. Es absolutamente necesario determinar las características que, en promedio, tendrá el alumno insumo, para lograr adecuación del proceso enseñanza con los educandos.

¹ La claridad y precisión son fundamentales, deberán ser, en lo posible evaluables, esto es, ha de procurarse fijar objetivos de los que sea posible decidir si se han alcanzado o no.

El perfil de ingreso puede contemplar rasgos como: Edad, escolaridad, situación económica, antecedentes culturales, estado de salud u otros.

- ❖ Perfil del egresado; describe las características esenciales y específicas que se pretende tengan los alumnos una vez concluido el plan de estudios. Para la formulación del perfil del egresado deben tomarse en cuenta los elementos abordados y expresados en la fundamentación, para hacerlo corresponder con los avances de la disciplina, con el contexto social en el que se va a desempeñar en el ámbito profesional, es decir aquello que habrá de ser, saber y saber hacer. Es fundamental que el perfil guarde relación con el objetivo general del plan de estudios y con los objetivos y contenidos de las asignaturas.

¿Cómo se elabora el perfil del egresado?:

Con base en la fundamentación de la carrera, se elabora una descripción del profesionista que se requiere para satisfacer las necesidades sociales contempladas.

El perfil de egreso describe las características que el profesionista deberá tener para el desempeño eficiente de las funciones propias de su profesión. En el perfil se señalan los conocimientos, las habilidades y las actitudes que el egresado debe poseer al final de su proceso de formación universitaria; es decir, se define lo que el egresado debe ser, saber y saber hacer.

Ello implica especificar también los hábitos que se formarán en el alumno, pues la universidad no debe restringirse a una función profesionalizante del individuo, por ser éste más que un futuro profesionista, una persona que requiere de una formación verdaderamente integral.

La responsabilidad del docente no solamente es impartir las clases que le han sido asignadas, con apego al programa de estudios; esta responsabilidad incluye el conocimiento explícito de las metas educativas de la universidad en general, y de la carrera en la que participa, en particular. Esta meta se encuentra definida concretamente en el perfil de egreso y su conocimiento ayudará al docente a tener una amplia visión de lo que el alumno

llegará a ser, saber y saber hacer, más allá de cada clase o de cada asignatura considerada individualmente.

Al elaborar el perfil de egreso nos ocupamos en describir cómo será el alumno producto del sistema para el cual estamos elaborando un *currículum*. En el perfil no se describen todas las características que tendrá el egresado, sino sólo aquellas que sean el producto de una transformación intencional. En el perfil no se entra en detalles, en lo particular, pero se tiene que ser claro y lo más preciso posible, de suerte que todos, podamos entender cómo deberá ser el egresado. Entre las características más importantes se encuentran las siguientes:

Las áreas de conocimiento sobre las que deberán tener dominio.

Lo que será capaz de hacer en ellas.

Los valores y actitudes que probablemente habrá asimilado.

Las destrezas que habrá desarrollado.

Es decir que un buen perfil del egresado facilita la tarea (pero no la sustituye) de definir los objetivos generales.

- ❖ Elaborar el plan de estudios. Los planes de estudio sirven para informar a educandos, profesores y administradores acerca de:

Aquello sobre lo que han de aprender los educandos durante todo un proceso concreto, determinado, de enseñanza – aprendizaje y posteriormente.

El orden que se deberá seguir dentro de este proceso, o las opciones que tiene el educando en cuanto al orden a seguir.

Elaborar el plan de estudio implica la realización de tres tareas fundamentales:

- a) Seleccionar los contenidos, tarea que consiste en elegir, entre todos los posibles objetos de aprendizaje, aquellos que son pertinentes para el logro de los objetivos generales previamente formulados. Como resultado de la selección hecha, se podrá disponer de una descripción general de aquello a lo que se referirán los aprendizajes de los educandos en un determinado sistema de enseñanza, además de los objetivos curriculares previamente formulados.
- b) Derivar objetivos particulares de los objetivos generales; La idea es contar con enunciados con los cuales se describa la clase de conducta que adquirirán los alumnos con relación a los contenidos seleccionados para el plan de estudios.

- c) Estructura del plan de estudios; se describe la estructura que se haya determinado a partir del objetivo u objetivos generales del plan de estudios y del perfil del egresado que se propone formar. Los modelos de estructura más conocidos y que comúnmente se presentan son:

Por asignaturas en bloque

Por asignaturas agrupadas en áreas de conocimiento

Por asignaturas agrupadas en periodos académicos o ciclos

Por módulos

Y un sinnúmero de combinaciones posibles

Es conveniente hacer explícitas las razones por las que se eligió la estructura que se propone, así como los objetivos y la relación que guardan entre sí cada una de sus partes y, en caso de modificación del plan de estudio, de qué manera resuelve las deficiencias identificadas en la evaluación permanente que debe hacerse del plan de estudios en operación.

Pese a las diferencias, en las formas de estructurar los planes de estudio se considera, implícita o explícitamente, que un plan debe tener una secuencia y organización tal que se le facilite al educando aprender lo complejo a partir de lo simple, así como integrar en un todo coherente, sistemático, el conjunto de aprendizajes que adquiere. Todo ello para que se logren los objetivos generales, respecto de los cuales el plan de estudios es un medio.

- ❖ Establecer la duración y organización de los estudios; ello implica la secuencia de las asignaturas, expresa en número de semestres o años lectivos en que se haya organizado el plan de estudios.
- ❖ Enlistar las asignaturas; es decir, expresar el nombre completo de la asignatura(o módulo), semestre o año en que se imparte, carácter de la asignatura o módulo: obligatorio u optativo, tipo de asignatura: teórico, practico o teórico-práctico, modalidad seminario taller, laboratorio, etc., número de horas teóricas (horas/ semanas / semestre), número de horas prácticas (horas/ semanas / semestre), número de créditos asignados a cada asignatura o módulo (teóricos y prácticos), si es el caso.

- ❖ Diseñar el mapa curricular y seriación de las asignaturas. Esto implica la expresión formal de la estructura y organización del plan de estudios, ubica sus asignaturas en el tiempo, muestra la relación que guardan entre sí los elementos curriculares, la integración tanto vertical como horizontal de los contenidos y si es el caso, la seriación de las asignaturas.

Usualmente el mapa curricular contiene:

Requisitos de ingreso; Los requisitos de ingreso son los que establece como norma el reglamento general de inscripciones. De acuerdo con los que establezca la instancia organizativa correspondiente, si es el caso, se presentan los requisitos adicionales particulares de ingreso.

- ❖ Establecer los requisitos extracurriculares y prerrequisitos; Los requisitos extracurriculares o sin valor en créditos, así como los prerrequisitos para cursar y acreditar asignaturas o módulos, se determinan, si es el caso, de acuerdo a los requerimientos del plan de estudios, especificando la etapa en que se habrán de cumplir y la forma de acreditación.
- ❖ Requisitos de permanencia; Éstos corresponden a los límites de tiempo para cursar los estudios de nivel licenciatura que, como norma, establece el Reglamento General de inscripciones y a las regulaciones propias.
- ❖ Requisitos de egreso y titulación; son aquellos que aseguran que los estudiantes cumplan con mínimos indispensables, para la titulación, son aquellos para obtener el título profesional que son los que establece como norma el Reglamento General de Exámenes
- ❖ Implantación del plan de estudios propuesto; Este punto es uno de los más delicados en el diseño curricular pues debe tomarse en cuenta a las generaciones de transición. Dentro de éste apartado existen dos aspectos fundamentales que son:

- a) Los criterios académicos, en donde se especifican las acciones de carácter académico que se prevé realizar antes del inicio del Plan de Estudios Propuesto, sobre todo aquellas encaminadas a la formación y actualización del personal académico que conforma la planta docente y aquellas que informan a los maestros y alumnos sobre los elementos curriculares novedosos que conforman el plan de estudios.
- b) Los criterios administrativos; donde se señalan, el día que se prevé entrará en vigor el plan de estudios propuesto, una vez aprobado y a partir de que generación, semestre o año lectivo se aplicará. Si los alumnos que han iniciado sus estudios con el plan vigente podrán integrarse o no al plan propuesto y de qué manera podrán hacerlo, si es el caso.
Las condiciones en que podrán concluir la maestría los estudiantes que suspendieron los estudios del plan de estudios vigente.
- c) Periodos de transición a la vigencia total del plan de estudios que se propone; De que manera el plan de estudios propuesto entrará en vigor y el plan de estudios vigente dejara de serlo.
- d) Recursos humanos de los que se dispone para la implantación del plan de estudios; se refiere a los recursos humanos disponibles para la implantación del plan que se propone, haciendo alusión al personal académico y en especial a la composición de la planta docente.
- e) Recursos materiales de que se dispone para la implantación del plan de estudios; se mencionan los recursos materiales disponibles de acuerdo con los requerimientos del plan propuesto, haciendo especial alusión al acervo con que cuenta la biblioteca así como la existencia de la bibliohemerografía que se propone en los programas de las asignaturas.

Evaluación curricular

José Arnaz dice que la evaluación de un *curriculum* "es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo". Arnaz (1981 p.p 55) distingue dos tipos de evaluación curricular: formativa y acumulativa del currículo.

La evaluación formativa (parcial) determina si el currículo tiene congruencia interna y es eficiente, con base en la información sobre el aprovechamiento de los recursos disponibles para la aplicación curricular. Pero para dictaminar

sobre la eficacia del currículo es necesario realizar una evaluación acumulativa (global), de modo que se verifique el grado en que el currículo realmente satisface las necesidades sociales para las que fue creado.

Esta evaluación deberá considerar un examen de todos los elementos curriculares (su fundamentación, los perfiles y objetivos curriculares, el plan de estudios y los programas) y los resultados de los procesos de aprendizaje, por lo que será necesario realizar un estudio de los egresados de la carrera que se evalúa. También se evaluarán las actividades curriculares (prácticas profesionales, por ejemplo), la infraestructura, la metodología y recursos didácticos empleados, así como los sujetos del currículo (alumnos y docentes).

La evaluación curricular estará a cargo de muchas personas. En primer lugar, de los diseñadores del currículo; pero necesitarán del apoyo y la colaboración de otros sujetos, principalmente de los docentes.

El equipo "básico" de evaluación curricular, requiere de la opinión de los profesores sobre la utilidad del currículo para el desarrollo de la función docente, sobre la relación de los contenidos de la materia que imparte con los contenidos de las otras, la forma en que los recursos de la institución ayudan al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, etcétera.

Los docentes serán también quienes tendrán la responsabilidad de llevar a cabo la revisión de los programas, analizando: si los objetivos tienen coherencia interna (relación entre objetivos generales, particulares y específicos) y externa (relación con los objetivos curriculares y con el contexto social), y si son relevantes, realistas y evaluables; si los contenidos son actuales, y pertinentes; si las metodologías de enseñanza son adecuadas (para los objetivos y contenidos de la materia, y para las características de los alumnos) y factibles; si el sistema de evaluación es integral y congruente con los otros elementos del programa, etcétera.

Los profesores también pueden colaborar proporcionando información sobre los alumnos, sus características, su desempeño académico y sus dificultades en el proceso de aprendizaje. Además, pueden participar evaluando su desempeño como docentes y coevaluando a sus compañeros, o realizar otras tareas de la evaluación curricular por encargo del equipo curricular base.

La participación del docente en el desarrollo curricular es determinante. No sólo en la aplicación del currículo en el aula; también en su evaluación y diseño, el docente podrá colaborar de manera muy provechosa, pero no olvidemos que entre más conocimientos de la disciplina posea el docente, mayores y mejores serán sus contribuciones para el perfeccionamiento del currículo y, por ende, de la formación de los educandos.

La evaluación y actualización del plan de estudios; debe ser concebida como un proceso permanente de investigación que permite conocer y analizar la manera en que opera el plan de estudios, la relación que guarda con el entorno social y con las políticas y lineamientos de la institución, debe contener mecanismos y estrategias que permitan detectar en forma continua los problemas que se presenten a fin de hacer correcciones y adecuaciones o ajustes necesarios para el mejoramiento del plan de estudios.

Tal como lo determina la norma, otros de los elementos que debe contener el plan de evaluación son:

- 1) La instancia y/o personas responsables y participantes en la evaluación y actualización del plan de estudios.
- 2) Los mecanismos e instrumentos de información que se prevén para conocer la congruencia que guardan los componentes curriculares entre sí en su ejecución.
- 3) Los mecanismos e instrumentos de información que se aplicarán para conocer la relación que guarda el plan de estudios respecto a las condiciones del contexto social que orienta sobre las características del profesional que se requiere.
- 4) Las acciones que se prevé realizar para llevar a cabo las adecuaciones y/o ajustes al plan de estudio, en caso que se requieran.

La evaluación debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente. Existen dos facetas de la evaluación curricular, estas son, la formativa y la acumulativa del *currículum*. La primera consiste en una actividad que se realiza simultáneamente con todas aquellas en las que se elabora, instrumenta y aplica el *currículum*. La segunda implica analizar el fundamento de cada decisión, examinar las relaciones entre las decisiones adoptadas y juzgar en consecuencia la necesidad de conservarlas o modificarlas, considerando los

resultados que se van obteniendo. Toda evaluación requiere de normas en función de las cuales se juzga lo evaluado. Las siguientes pueden reconocerse como válidas para evaluar el *currículum*.

El *currículum* ha de ser útil para satisfacer una o varias necesidades sociales.

Los objetivos generales deben ser alcanzables en las circunstancias imperantes, es decir, han de ser realistas. Los objetivos generales deben ser también evaluables, esto es, debe ser posible determinar de alguna manera si se están logrando o no.

El *currículum*, por su parte, ha de ser coherente con la política y filosofía educativas contenidas en las leyes aplicables al respecto. Asimismo, ha de ser una guía lo suficientemente concreta como para que el esfuerzo de todos contribuya al logro de las mismas metas, pero ha de ser lo suficientemente general como para permitir la actividad discrecional de profesores. Igualmente, ha de ser útil para la satisfacción de las necesidades y expectativas de los educandos considerados en cuanto individuos.

Recomendaciones adicionales

Debe haber plena congruencia entre todas las partes o componentes del plan de estudios; esto implica que cada una de esas partes, a su vez, posea coherencia interna.

El logro de los objetivos específicos de cada curso debe ser el medio para que efectivamente se logren los objetivos terminales respectivos. Lo mismo ha de ocurrir en las relaciones:

Objetivos terminales → Propósitos generales del curso.

Propósitos generales del curso → Objetivos particulares del plan de estudios.

Objetivos particulares del plan de estudios → Objetivos curriculares

Los contenidos seleccionados deben ser los pertinentes para el logro de los respectivos objetivos. Cualquiera de ellos debe contribuir a la formación integral del educando.

Los aprendizajes por lograr han de ser significativos para el alumno, esto es, debe poderlos integrar coherentemente a lo que ha aprendido previamente y a su realidad material e intelectual.

El *currículum* debe estar en consonancia con el grado y tipo de desarrollo promedio del educando en lo biológico, psicológico y cultural, y debe ser elaborado considerando los recursos realmente disponibles, o con los que es factible contar en un futuro relativamente próximo.

Algunas directrices generales para evaluar el *currículum*:

Las tareas pueden esquematizarse así:

<p>Evaluar el sistema de evaluación</p>	<p>Si las políticas y los procedimientos se han aplicado como fueron propuestos o han sido modificados.</p> <p>Si su aplicación de facto es coherente con los principios políticos, filosóficos y científicos de la institución.</p> <p>Si son los adecuados a los objetivos curriculares que se pretende alcanzar.</p>
<p>Evaluar el plan de estudios</p>	<p>Determinar si cada uno de los objetivos particulares es alcanzable; esta tarea incluye el examen de la secuencia dada a los objetivos.</p> <p>Verificar si cada uno de los objetivos particulares es necesario para el logro de los objetivos generales.</p> <p>Verificar si el alcanzar la totalidad de los objetivos particulares es condición suficiente para el logro de los objetivos generales</p>
<p>Evaluar los objetivos curriculares</p>	<p>Verificar si se han logrado los objetivos generales.</p> <p>Determinar si los egresados del respectivo proceso E –A efectivamente son útiles para la satisfacción de las necesidades seleccionadas, en la medida de lo previsto.</p> <p>Examinar en qué medida esas</p>

	<p>necesidades se han modificado y/o en que sentido ha cambiado la orientación de la institución.</p> <p>Si ha habido modificaciones en cualquiera de estos ámbitos.</p>
--	--

Los programas de estudio de las asignaturas deben contener los siguientes elementos:

Nombre completo de la asignatura o módulo.

Ubicación: semestre, periodo académico o ciclo y ciclo y área del conocimiento a la que pertenece.

Carácter de la asignatura o módulo: obligatorio u optativo.

Tipo de asignatura o módulo: teórico, práctico o teórico – práctico.

Modalidad de la asignatura o módulo: seminario, taller, laboratorio, etc.

Número de horas/semana/semestre, teóricas y/o prácticas.

Número de créditos asignados.

Seriación: asignatura o módulo precedente y/o subsecuente (en su caso).

Objetivo(s) educacionales.

Nombre de las unidades temáticas, temas y subtemas.

Sugerencia del número de horas asignadas a cada una de las unidades temáticas.

Bibliografía básica y complementaria.

Sugerencias didácticas.

Forma de evaluar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

Perfil profesiográfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo.²

1.2 MARCO NORMATIVO

En el año de 1993, se reformó el artículo 3º, fracción VII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura” (reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 05 de marzo de 1993).

² los datos generales de cada asignatura o módulo sean los mismos en la lista de asignaturas, mapa curricular, tablas de equivalencias, y programas de estudio deben ser iguales cada vez que aparezcan en el texto.

El régimen jurídico de la UNAM es el de un organismo descentralizado del Estado y autónomo. La autonomía concedida por acto legislativo a las universidades públicas, es la facultad de que se gobiernen y establezcan sus propias normatividades, dentro del ámbito delimitado por su propia ley orgánica. El ejercicio de la autonomía no significa que pueda ejercer una actividad autolegislativa, sino autorreglamentaria.

La Legislación Universitaria se integra con diversos cuerpos jurídicos que derivan, de manera directa o indirecta, del mandato de una ley del H. Congreso de la Unión, como lo es precisamente la Ley Orgánica de la UNAM, siendo ésta la norma más alta dentro de la misma. Este conjunto de disposiciones, con la denominación genérica de Legislación Universitaria, rige las funciones de esta Casa de Estudios.

Los Estatutos son disposiciones de carácter general que rigen las actividades de la Universidad, cuya naturaleza permite que se les reglamente y pormenore en forma detallada, para posibilitar su ejecución. Éstos constituyen, junto con la Ley Orgánica, el fundamento de los demás ordenamientos que conforman la Legislación Universitaria. Actualmente existen cinco Estatutos: el General, el del Personal Académico, el del Personal Administrativo, el de la Defensoría de los Derechos Universitarios y el del Sistema Universidad Abierta.

En el orden jurídico, después del estatuto general, siguen los reglamentos que regulan particularmente las actividades de cada sector de la comunidad.

1.2.1 Reglamentos

Reglamentos hemos dicho son conjuntos ordenados de preceptos que sirven como medio, para regular en forma particular las actividades de cada sector de la comunidad universitaria.

En este sentido el plan de estudios de la maestría en Pedagogía, se basa en dos reglamentos fundamentales en primer lugar, el Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de planes de estudio

y en segundo lugar el Reglamento General de Estudios de Posgrado³. En el primero se establece que:

Para los efectos de este reglamento se adoptan los conceptos sobre planes de estudio contenidos en los reglamento de la ENP, de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH y en los Reglamentos Generales de Estudios Técnicos y Profesionales y de Estudios de Posgrado de la UNAM.

En el capítulo II de este reglamento, que se refiere a la presentación de los planes de estudio se establece en el artículo 4° que un proyecto de creación o modificación sustancial de un plan de estudios constará de:

- a) Fundamentación del proyecto;
- b) Perfil del egresado;
- c) Metodología del diseño curricular empleada;
- d) Estructura del plan de estudios;
- e) Criterios para su implantación, y
- f) Plan de evaluación y actualización.

Además en el artículo 8°, la fundamentación de modificación a un plan de estudios deberá incluir los resultados de la evaluación del plan vigente.

Un elemento vital en el plan de estudios de la maestría en Pedagogía lo constituye el establecimiento del perfil del egresado que debe señalar las características que se espera tenga quien haya concluido el respectivo el plan de estudios.

A continuación, presentamos los últimos cuatro artículos del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, que resultan fundamentales en el desarrollo de este trabajo.

Artículo 10.- El proyecto debe describir los métodos y procedimientos empleados en la elaboración del plan de estudios.

Artículo 11.- La estructura del plan para efecto de su presentación debe incluir las áreas académicas, asignaturas, módulos y demás elementos curriculares, definidos por sus objetivos generales y sus unidades temáticas, así como las relaciones que guardan entre sí, a fin de precisar su ordenación y ubicación en los períodos previstos para acreditar el plan de estudios.

Artículo 12.- Los criterios de implantación se refieren a los mecanismos académico - administrativos de transición entre planes y a la tabla de equivalencia de las asignaturas o créditos, según el caso.

³ El reglamento que aquí se menciona estuvo en vigor de 1998 a 2006.

Artículo 13.- El plan de evaluación y actualización debe establecer los mecanismos por medio de los cuales se obtenga información acerca de la congruencia y adecuación de los diferentes componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel académico específico, a fin de realizar periódicamente las modificaciones necesarias al plan de estudios para que adapte a los nuevos requerimientos sociales y a los avances de la disciplina.

Por otra parte, el reglamento general de estudios de posgrado establece en el Título I, Capítulo único, disposiciones generales, en su artículo 5° establece que el plan de estudios deberá contener lo siguiente:

- a) La fundamentación académica del programa; los campos del conocimiento que comprende y las actividades académicas que lo conforman, con su correspondiente valor en créditos, cuando sea el caso;
- b) Los requisitos académicos que deben haber cubierto los aspirantes para ingresar al programa y los que se necesitan para que un alumno pueda optar por un cambio de inscripción de maestría a doctorado o viceversa, cuando sea el caso;
- c) El tiempo en que el alumno deberá cubrir la totalidad de las actividades académicas y los requisitos de permanencia y de obtención del diploma o grado; y, en el caso de doctorado, el procedimiento de evaluación para obtener la candidatura al grado de doctor, y
- d) los requisitos mínimos para ser profesor o tutor.

En correspondencia con lo referido anteriormente a continuación presentamos los elementos mínimos que debe contener, según el marco normativo de la institución (RGETP, 1967)(RGPAMPE, 1997), un proyecto de creación o modificación sustancial de un plan de estudios constará, al menos de los siguientes apartados: fundamentación; metodología del diseño curricular, plan de estudios propuesto; implantación del plan de estudios y plan de evaluación y actualización; tal como se ilustra en la figura siguiente:

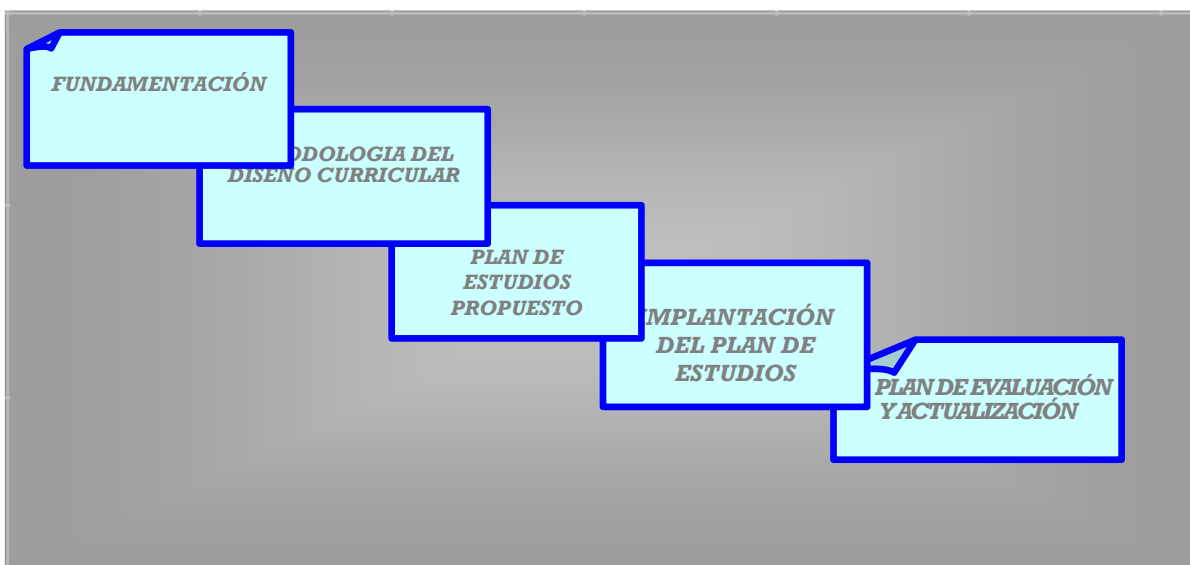


Fig. 1. Apartados de un proyecto de creación o modificación de Planes y Programas de Estudio

Por otra parte la legislación universitaria exige que los planes de estudio deban contener los siguientes elementos:

❖ *Presentación ó introducción.*

Antecedentes del plan de estudios vigente y razones que Motivaron su modificación.

❖ *Metodología empleada en el diseño curricular.*

Reseña del proceso que se llevó para la elaboración del plan de estudios: etapas del proceso; métodos y procedimientos empleados; comisiones responsables, actividades, eventos, estudios realizados y resumen de los resultados principales.

❖ *Fundamentación del proyecto*

Aspecto social: contexto socioeconómico del país, relacionado con la disciplina; las necesidades sociales que se espera atiendan los egresados; las características y cobertura de la función del egresado; demanda estimada de egresados; el campo de trabajo actual y el potencial de egresados; la preparación y desempeño de egresados con niveles académicos similares.

Aspecto institucional: estado actual de la docencia y/o la investigación en el área; resumen de los resultados de la evaluación del plan de estudios vigente; datos relativos a la oferta y demanda de ingreso, matrícula y eficiencia terminal.

❖ *Plan de estudios propuesto*

Objetivo(s) general(es): logros que se pretende alcanzar por medio del proceso educativo.

❖ *Perfil de ingreso:*

Características esenciales y específicas que se pretende tengan los aspirantes; debe incluir todo aquello que el aspirante debe ser, saber y saber hacer en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

❖ *Perfil del egresado:*

Características esenciales y específicas que se pretende tengan los egresados; debe incluir todo aquello que el egresado debe ser, saber y saber hacer en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

❖ *Estructura del Plan de Estudios:*

Descripción de la estructura seleccionada y las razones por las que se eligió (asignaturas agrupadas en bloque, por áreas de conocimiento, por módulos, o varias combinaciones).

❖ *Duración y organización de los estudios:*

Número de semestres o años lectivos que comprende el plan, y la organización, que se refiere a los periodos o ciclos académicos de carácter introductorio, de formación básica (tronco común), de preespecialización o terminal.

❖ *Lista de asignaturas o módulos:*

Nombre completo; semestre o año en que se imparte; carácter: obligatorio u optativo; tipo: teórico, práctico o teórico-práctico; modalidad: seminario, taller, laboratorio, etc.; número de horas teóricas y prácticas

(horas/semana/semestre); número de créditos; práctica profesional, si es el caso.

❖ *Total de asignaturas o módulos y total de créditos*

❖ *Mapa curricular*

Del plan de estudios propuesto y seriación de las asignaturas, en su caso: estructura y organización del plan de estudio, que ubica sus asignaturas en el tiempo, muestra la secuencia tanto vertical como horizontal, y si es el caso, la seriación de las asignaturas.

❖ *Características generales del plan de estudios vigente y el plan de estudios propuesto:*

diferencias más relevantes de las modificaciones propuestas: mapa curricular del plan de estudios vigente y propuesto; síntesis comparativa de las características generales del plan vigente y propuesto, que contemple: duración en semestres o años lectivos, periodos académicos o ciclos, áreas de conocimiento, total de asignaturas o módulos obligatorias u optativas; teóricas, prácticas y teórico-prácticas; prácticas profesionales; modalidad de las asignaturas: talleres, seminarios, laboratorios, etc.; total de créditos obligatorios y optativos, teóricos y prácticos; opciones de titulación.

❖ *Requisitos de ingreso:*

De conformidad con los que contempla la normatividad y aquellos requisitos adicionales o condiciones particulares de ingreso establecidas por el Consejo Técnico, si es el caso.

❖ *Requisitos extracurriculares y prerrequisitos:*

Los requisitos extracurriculares o sin valor en créditos, así como los prerrequisitos para cursar y acreditar asignaturas o módulos, especificando la etapa en que se habrán de cubrir y la forma de acreditación.

❖ *Requisitos de permanencia:*

De conformidad con los que contempla la normatividad institucional

❖ *Requisitos de egreso:*

Los requisitos que habrá de cubrir para poder iniciar el trámite de titulación

❖ *Requisitos de titulación:*

Aquellos que para la obtención del título establece el *Reglamento General de Exámenes* y en su caso las modalidades de pruebas aprobadas por el Consejo Técnico.

❖ *Implantación del plan de estudios propuesto*

Criterios y mecanismos de implantación: Criterios académicos referidos como aquellas acciones de carácter académico que se prevé realizar al inicio del plan de estudios propuesto, sobre todo aquellas encaminadas a la actualización del personal académico y la difusión de los elementos curriculares novedosos que conforman el nuevo plan.

❖ *Criterios administrativos:*

Señalar en forma precisa el momento en que entrará en vigor una vez aprobado, y a partir de qué generación, semestre o año lectivo se aplicará; definir si, y cómo podrán incorporarse aquellos alumnos que han iniciado estudios con el plan vigente al plan propuesto, así como las condiciones en que podrán concluir la licenciatura los estudiantes que suspendieron los estudios con el plan de estudios vigente.

❖ *Mecanismos de transición:*

Señalar de qué manera el plan de estudios vigente dejará de serlo.

❖ *Recursos Humanos de que se dispone para su implantación,*

Haciendo alusión al personal académico y en especial a la composición de la planta docente: número, tipo de nombramiento (profesor de carrera, asignatura, definitivos, interinos) y a su formación académica.

❖ *Recursos materiales de que se dispone para su implantación*

De acuerdo a los requerimientos del plan propuesto, haciendo especial alusión al acervo bibliotecario, así como a la existencia de la bibliohemerografía que se propone en los programas de las asignaturas.

❖ *Tabla de equivalencias*

Equivalencias entre el plan de estudios vigente y el propuesto: especificar el valor en créditos de cada asignatura o módulo, la clave y el semestre del plan de estudios vigente y del plan de estudio propuesto.

❖ *Plan de evaluación y actualización del plan de estudios propuesto*

Proceso permanente de evaluación que se seguirá para valorar su calidad y pertinencia: instancia(s) responsable(s) y participantes; mecanismos e instrumentos de información que permitirán conocer: la congruencia que guardan los componentes curriculares entre sí, en su ejecución; y la relación que guarda el plan respecto a las condiciones del contexto social que orienta las características del profesional que se requiere; así como, las acciones a realizar para llevar a cabo los ajustes al plan.

❖ *Programas de estudio de las asignaturas o módulos*

Datos generales de cada asignatura o módulo: nombre completo; semestre en que se imparte; periodo académico o ciclo y área del conocimiento al que pertenece; carácter (obligatorio u optativo); tipo (teórico, práctico o teórico-práctico); modalidad (seminario, taller, laboratorio); número de horas/semana/semestre, teóricas y prácticas; créditos; seriación; objetivos educacionales; nombre de las unidades temáticas; temas o subtemas; sugerencia del número de horas a cada unidad temática, bibliografía básica y complementaria; sugerencias didácticas, formas de evaluación de la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje y perfil profesiográfico del docente.

Las coincidencias encontradas, son evidentes, por un lado los elementos de la teoría curricular estadounidense, diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización del contenido, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades, determinación de

qué evaluar y cómo hacerlo, han influido enormemente en las posturas de Glazman, Ibarrola y Arnaz, y por otro la normatividad ha tomado como modelo este mismo enfoque, que a más de 50 años de creado ha sido superado, tanto por los nuevos planteamientos curriculares, como por el desarrollo de la sociedad y los avances científicos y tecnológicos, por tanto podemos concluir que tanto la teoría curricular de los autores, así como, la normatividad universitaria han sido superadas.

Desde luego han surgido diferentes propuestas curriculares, que no han podido establecerse o implantarse debido a que la normatividad respecto a planes y programas de estudio continúa estática, no ha evolucionado al mismo ritmo que las transformaciones educativas.

La transformación de los planes de estudio no podrá ser posible en tanto la legislación respectiva no se actualice.

El plan de estudios de la maestría en pedagogía se encuentra inmerso en la legislación universitaria, entendemos que para su total transformación, resulta necesaria la transformación de la legislación, es indispensable reformar la normatividad para poder reformar el currículo. Sin embargo, con, la normatividad vigente, pueden realizarse algunas modificaciones, que serían de máxima utilidad para la comunidad de la maestría en pedagogía.

CAPÍTULO II

Plan de estudios vigente. Formal

Antecedentes

El actual Programa de Maestría en Pedagogía es el resultado de una larga historia que puede comenzar a contarse desde 1935, año en que nacieron, en la Facultad de Filosofía y Letras, la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación.

La Maestría en Ciencias de la Educación, de acuerdo con Libertad Menéndez (1998), operó 19 años (desde el 35 hasta el 54). El programa pretendía, esencialmente, formar profesores para secundaria, preparatoria y normal, en las diversas áreas del conocimiento que en esa época impartía la Facultad de Filosofía y Letras. A pesar de la importancia de sus pretensiones, el impacto no fue positivo, la matrícula y los índices de graduación del programa fueron desconsoladoramente bajos.

Hacia el año de 1954, en gran medida debido al traslado de la Facultad a las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria, la dependencia vivió una reestructuración académica muy importante. En tal sentido, el hasta entonces, Departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en el Departamento de Pedagogía, bajo la influencia de la concepción pedagógica alemana, representada por el Doctor Francisco Larroyo, neokantiano de la Escuela de Marburgo; el nuevo enfoque disciplinario rompía drásticamente con la concepción de pedagogía que lograra imponer, al interior de la Universidad y muchos años antes, don Ezequiel A. Chávez. (Menéndez, 1998: 7)

El recientemente nacido Departamento de Pedagogía instauró, en 1956, la primera “Maestría en Pedagogía” del país, cuyo propósito era formar especialistas encargados del estudio y análisis de la educación.

En el año de 1960, la Facultad inició una renovación académica sustantiva. Todas disciplinas que en ella se impartían comenzaron a ofrecer el nivel de licenciatura. Nació el actual Colegio de Pedagogía y en él se ofrecían, además la Maestría y el Doctorado en Pedagogía, una nueva Licenciatura.

Este nuevo nivel de licenciatura retomó para sí, prácticamente en su totalidad, el plan de estudios de la maestría de 1956 e hizo suyos los propósitos disciplinarios expresados en él; prioritariamente el de la formación

de docentes de nivel superior a través de un plan de estudios aprobado en abril de 1960; y tal orientación habría de prevalecer por más de una década. En este mismo marco de reestructuración, los estudios de posgrado mantuvieron su orientación hacia la formación de investigadores.

Por varios años, los esfuerzos mayores del Colegio se centraron en la consolidación de la licenciatura. Fue hasta el año de 1967 que los estudios de maestría y doctorado se vieron impulsados nuevamente, gracias a la aprobación, en ese año, del Primer Reglamento de Estudios Superiores de la UNAM. De acuerdo con dicho reglamento, la Facultad de Filosofía y Letras instauró la División de Estudios de Posgrado e inició la adecuación de todos los planes de estudio de sus maestrías y doctorados en atención a los nuevos lineamientos, que establecían en el capítulo primero:

Generalidades

ARTÍCULO 1°.- Se consideran estudios superiores en la UNAM los que se realizan después de la licenciatura, de acuerdo con las normas que se establezcan en este reglamento.

ARTÍCULO 2°.- El propósito de los estudios superiores es la formación de alto nivel académico y, en particular:

- a) La formación de profesores e investigadores para la propia Universidad;
- b) La formación de profesores e investigadores para las demás instituciones de enseñanza superior e investigación científica y tecnológica del país, y
- c) La formación de profesionales especializados.

ARTÍCULO 3°.- En los cursos de estudios superiores, la UNAM otorgará:

- a) Constancia de asistencia a cursos de actualización;
- b) Diploma de especialización;
- c) Grado de maestro, y
- d) Grado de doctor.

En las disciplinas y especialidades que se ofrecen en las distintas facultades y escuelas.

La maestría y el doctorado se otorgarán en una disciplina determinada, y la especialidad (o subdivisión en la disciplina), si la hay, podrá señalarse inmediatamente después de la disciplina en la cual se otorgó el grado.

ARTÍCULO 4°.- Los cursos de actualización tienen el propósito de ofrecer a los profesionales la oportunidad de renovar sus conocimientos en determinadas disciplinas.

ARTÍCULO 5°.- El objeto de los cursos de especialización es impartir enseñanza en nivel superior al de licenciatura en un área restringida y

con una finalidad eminentemente práctica. La Universidad otorga diploma de especialización a quien ha cubierto los requisitos señalados en el artículo 18 de este reglamento. La especialización no constituye un grado académico.

ARTÍCULO 6°.- Maestría es el grado académico que se otorga a quien ha cubierto los requisitos señalados en el artículo 19 de este reglamento. Los planes de estudio para la maestría tienen por objeto preparar para la docencia, la investigación o el trabajo profesional especializado.

ARTÍCULO 7°.- Doctorado es el grado académico más alto que otorga la Universidad a quien ha cubierto los requisitos señalados en el artículo 20 de este reglamento. Los planes de estudio para el doctorado tienen por objeto preparar formalmente al candidato para la investigación original.

ARTÍCULO 8°.- En cada facultad y escuela los consejos técnicos podrán expedir normas complementarias de las que contiene este reglamento. (1967)

En enero de 1972, el Consejo Universitario aprobó la modificación a los planes de estudio de la Maestría y del Doctorado en Pedagogía. Los nuevos planes (del 72) tuvieron una vigencia de más de dos décadas. Nació la Maestría en Enseñanza Superior que comenzó a impartirse en la Facultad en 1974 y cuyo propósito era formar investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias. Esta Maestría seguiría operando hasta el año de 1999, cuando se aprobó su fusión con la nueva Maestría en Pedagogía, cuyo plan de estudios permanece vigente.

La Maestría en Enseñanza Superior se impartió también en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Su creación fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980; inició sus actividades académicas en el semestre 1981-II, y operó ininterrumpidamente hasta 1998. Esta Maestría fue creada tomando como modelo el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior existente desde 1974 en la Facultad de Filosofía y Letras, pero consideraba, además, las necesidades del profesorado de aquella Escuela.

Un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado fue aprobado en 1995. Este reglamento, vigente hasta hoy, reconceptualizó radicalmente los posgrados de la UNAM sobre la base de cuatro ejes fundamentales, a saber:

- ❖ La articulación e integración de las entidades universitarias (Facultades, Escuelas, Centros e Institutos) y de su personal académico;
- ❖ El fortalecimiento del sistema tutorial;
- ❖ La flexibilidad para configurar los programas curriculares; y
- ❖ La apertura a nuevos espacios institucionales.

En atención a estos ejes se efectuó, en 1999, la adecuación del plan de estudios del Programa de Maestría en Pedagogía y tomó la forma que hasta hoy se mantiene. A partir de esta fecha, se fusionaron en una sola las anteriores Maestrías en Enseñanza Superior y en Pedagogía; se conjuntaron los esfuerzos que la Facultad de Filosofía y Letras y la ENEP Aragón habían realizado aisladamente, y se sumó a ellas, la colaboración del Centro de Estudios sobre la Universidad, como entidad participante del Posgrado.

Integración de las entidades académicas participantes

A partir del año 1997, siendo rector el Dr. Francisco Barnés de Castro se establece en el artículo 9° del Estatuto General que: “La investigación se realiza principalmente en los institutos y en los centros, los cuales podrán participar en programas de posgrado”.

Dentro de los institutos y centros a los que se refiere el párrafo anterior se encuentra El Centro de Estudios Sobre la Universidad¹, que junto con la Facultad de Filosofía y Letras y la ENEP Aragón² conforman el Programa de Posgrado de Pedagogía.

Por otra parte, en el actual Reglamento General de Posgrado en el artículo 2° se establece que:

¹ El 29 de septiembre del año 2006 el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) se convierte en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

² En sesión extraordinaria celebrada el día 31 de marzo de 2005, el pleno del Consejo Universitario (CU) aprobó, por unanimidad, la transformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón en Facultad de Estudios Superiores (FES)

Las escuelas, facultades, institutos y centros serán responsables de los programas de posgrado y, para efectos de este reglamento, se denominarán entidades académicas. Las entidades académicas, para ser consideradas participantes en un programa de posgrado, deberán tener al menos el número mínimo de académicos de carrera acreditados como tutores que establezca el programa, contar con la infraestructura y el personal docente necesarios para realizar las actividades académicas del programa y poner a disposición de los alumnos y del personal académico del programa los recursos con que cuentan, bajo reglas previamente convenidas. (1998)

En este punto es necesario revisar algunos pasajes de la historia de los estudios de posgrado de la UNAM. El primer Reglamento de Estudios Superiores se produce en 1967, en él se establecen criterios únicos para regular todos los programas de posgrado, sentándose las bases para el crecimiento de la oferta de estudios y de la matrícula. En este primer Reglamento se centraba en el desarrollo de planes y programas académicos, en el fortalecimiento de la planta docente, en el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores como la instancia superior de dirección, en donde estaban representados todos los sectores que convergían en el posgrado.

En la década de los setenta hubo una expansión incontrolada de los estudios de posgrado. Los programas crecieron de 102 a 234, la matrícula de 4,444 alumnos a 8,266, lo que acarreó un desbordamiento de planes de estudio, planta docente e infraestructura. Ese crecimiento se logró atemperar a mediados de los años ochenta con el establecimiento de nuevos y mucho más rigurosos criterios para crear nuevos programas de estudio. Se promovió, también la unificación de planes y programas dispersos y se inició la institucionalización del sistema tutorial.

Al no existir una política de articulación entre las entidades participantes no se pudo vincular el proceso de unificación de los programas de estudio dispersos por esta razón no hubo el éxito esperado en la reforma, ya que se redujo el ritmo de crecimiento de los programas de especialización, maestría y doctorado

Uno de los objetivos de la reforma de 1986 era poner fin a la dispersión de esfuerzos y recursos, pero sólo pudo hacerlo en pocos casos, pues los

programas dependían de las entidades académicas, de sus políticas concretas, de sus tradiciones y de sus dinámicas.

La Reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado marcó el camino sobre el que se ha avanzado, de 1996 a la fecha se ha dado paulatinamente un cambio de estructura para dotar al posgrado de una unidad institucional y de una autonomía administrativa que ha incluido a todas las entidades académicas, sean Institutos, Centros, Escuelas o Facultades, y cuyo centro fueran los programas, más que las entidades.

La nueva propuesta, conserva algunos de los aciertos y logros ya obtenidos en los programas de posgrado, como la articulación entre las distintas entidades académicas en el desarrollo de los programas de posgrado, la flexibilidad para que los estudiantes tomen cursos en más de una entidad, dentro y fuera de la UNAM y de México, la figura de los Cuerpos Tutorales, la toma de decisiones académicas y académico-administrativas en Cuerpos Colegiados, como los Comités Académicos, así como promover el desarrollo de los enfoques inter y multidisciplinarios, de conformidad con las potencialidades de la institución y acorde con las necesidades del país.

En el período en el que fue rector el Dr. Barnés, se pugna porque en los programas de posgrado se integren la docencia y la investigación.

En el caso que nos ocupa, para considerar como entidades participantes en el programa de maestría en pedagogía de la UNAM, se establece que:

se requiere que cuente con un mínimo de cinco tutores acreditados y que exista una tradición de reconocida docencia, investigación y formación de académicos en las disciplinas principales del programa.

Asimismo, se requiere que la entidad académica cuente con los principales medios infraestructurales para efectuar las actividades académicas del programa, como son: bibliotecas especializadas, hemerotecas, mapotecas, fonotecas, archivos documentales, salas de cómputo y equipo audiovisual para apoyar las labores de los profesores y estudiantes. También es necesario que cuente con recursos presupuestales para contribuir al apoyo que el programa reciba de los programas especiales de la UNAM, apoyo que principalmente se destinara a actividades académicas complementarias como viajes de estudio de profesores y alumnos, ediciones de trabajos de investigación que hayan surgido del programa previo dictamen, e invitación a profesores extranjeros y mexicanos para impartir conferencias y cursillos complementarios

o alguno de los cursos del programa por uno o más semestres.
(1999)

Si bien es cierto que la UNAM como tal surge con la autonomía (1929), setenta años parecen suficientes para realizar este necesario enfoque. Quizás podremos entender este planteamiento si nos situamos en la época en que fue rector el Dr. Barnés y atendiendo además a la formación del mismo, químico de origen sostenía como pilares fundamentales de la formación universitaria la investigación y la docencia, considerando todas las disciplinas universitarias con la misma lógica de las ciencias “duras”.

Dentro de los once programas comprendidos en el plan de desarrollo 1997-2000, se destacaban: a) el reforzamiento de la planta académica; b) la renovación docente, y c) el fortalecimiento de la investigación.

“Los esfuerzos del Dr. Barnés en materia de planeación se vieron opacados por su propuesta con relación al reglamento de pagos, sin embargo la UNAM adquiriría un rostro de modernidad al reglamentar la integración de entidades de docencia y de investigación”. (Casanova, 2001)

Es bien sabido que en la realidad, en la operación de las estrategias de planeación no siempre corresponden a lo pensado, así tenemos que en las escuelas y facultades que están involucradas en este tipo de organización, a la docencia se le establece como función dominante. La planta académica de tiempo completo no posee la calidad necesaria para realizar actividades de investigación. Dentro de la articulación entre docencia e investigación, la UNAM y por ende nuestro programa, presenta un desarrollo incipiente; esta relación se ha dado de manera muy desigual entre las distintas entidades y campus, lo cual debilita su desarrollo general.

Ortega y Gasset vislumbraba esta situación al preguntarse en su libro *La Misión de la Universidad* (1930) ¿en qué consiste la enseñanza superior ofrecida en la universidad a la legión inmensa de los jóvenes? En dos cosas:

- A) La enseñanza de las profesiones intelectuales.
- B) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores.

En la universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello. En España esta función creadora de ciencia y promotora de científicos ésta aún reducida al mínimo, pero no por defecto de la Universidad como tal, no por creer ella que no es su misión, sino por la notoria falta de vocaciones científicas y de dotes para la investigación. Esta situación también se advierte en nuestro programa.

Al autor le sorprende que aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos y la investigación que es para poquísimos. Apunta que comparada con la medieval, “la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquella en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación, quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura”. (Ortega y Gasset, 1930: 29)

Es importante establecer las funciones de la Universidad moderna, según Ortega y Gasset la enseñanza universitaria está integrada por tres funciones, a saber: 1) transmisión de la cultura, 2) enseñanza de las profesiones e 3) investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia, aun así la enseñanza forma una masa fabulosa de estudios, quizás podríamos hablar aquí de la supercomplejidad de la que habla Barnett (2002).

En este rubro la ley orgánica expresa en el primero de sus artículos que los fines de la UNAM son tres: impartir educación superior, realizar investigaciones y extender la cultura. La enumeración de estos tres fines no es algo de poca monta, ya que hay universidades que no comparten con la nuestra estos mismos fines. En los *Liberal Art Colleges* de nuestro vecino país del norte, la finalidad principal no es formar profesionistas sino ciudadanos cultos, en este sentido la coincidencia con Ortega y Gasset es mucha. Por otra parte, hay universidades, como casi todas las privadas en nuestro país, cuyo único fin es formar profesionistas o técnicos que puedan encontrar un sitio en el mercado de trabajo y no se proponen realizar investigación alguna o extender la cultura.

Probablemente, en este orden de ideas debemos incluir un elemento primordial en la época en que vivimos y es el concepto de conocimiento útil, de performatividad, se hace necesario reelaborar ciertos valores de la universidad.

La población exige carreras útiles para competir en el mercado laboral y posgrados que los incluyan en juego de la competitividad, obtener más credenciales implica más calificación, más oportunidad. Por otra parte la investigación es importante sólo si se le concibe como relevante y de “impacto”, a los académicos los evalúan y diferencian por su productividad, que se mide con publicaciones, resultados y actividades certificadas. Un elemento imprescindible es el de obtener recursos económicos derivados de los subsidios estatales, éstos se obtienen con base en los resultados, es decir, en los criterios de desempeño.

En la actualidad, de acuerdo con Barnett, en su libro *Claves para entender la Universidad* (2002), el conocimiento es apreciado por lo que puede producir, porque puede agregar valor a los bienes y, más que nada, porque tiene el poder de transformar el mundo. Si esta apreciación resulta real, las universidades, como entidades que crean y transmiten conocimiento, se ven no sólo presionadas para demostrar su utilidad real, sino que están en competencia con otros ámbitos que con similar capacidad para crear y comunicar conocimientos.

En realidad, el conocimiento siempre tuvo una orientación práctica, esto es, un valor de uso que eventualmente se convertía en valor de cambio. Es verdad, pero también es cierto que la universidad moderna desarrolló y consolidó una serie particular y compleja de valores distintos a los del pragmatismo. Entre ellos, el conocimiento como un fin en sí mismo; la crítica como forma de conocimiento; la libertad académica, que implica que el contenido de la enseñanza y la investigación es definido y controlado por el sujeto que la practica. Desde su autonomía, las universidades fueron capaces, por largo tiempo, de protagonizar la agenda de conocimiento, de sancionar su validez como ciencia y de transmitirlo como formación profesional. Estos valores y capacidades organizaron la *episteme* de la universidad; *episteme* que hoy es desafiada, en todos sus alcances, por una nueva visión pragmática del saber: la sociedad del conocimiento

Sin dejar de lado los valores primigenios de la UNAM, ¿es posible establecer la vinculación de ejercicio profesional, docencia e investigación tomando en cuenta los requerimientos sociales?

La Universidad, como una constante a lo largo de la historia, puede definirse como un espacio de vida intelectual, de cultivo del conocimiento. Como una instancia o institución de naturaleza académica. El cultivo del saber es su finalidad y su razón de ser, lo que implica preservar la cultura, enriquecerla y recrearla, transmitirla y difundirla extensamente. Por esta misión y vocación por el saber y la cultura universal se distingue la naturaleza y especificidad de la institución universitaria, en su inserción en el conjunto social y en el servicio singular que presta a la sociedad.

El programa vigente de maestría en pedagogía de la UNAM, ¿ha tomado en cuenta los elementos antes mencionados para plantear la vinculación de las entidades académicas participantes?, ¿la proporción de la participación es equilibrada?

Se ha pensado que en las integraciones de facultades e institutos ha habido un predominio de la docencia sobre la investigación, en realidad, se pretende que estén a la par. Las dos son igualmente importantes para la UNAM. Poner una por abajo de la otra y hacerla depender de la otra sería ir en contra del espíritu del primer artículo de la Ley Orgánica. Esto no quiere decir, por supuesto, que no deba existir una relación activa y fructífera entre la investigación y la docencia.

Desde hace una década los institutos y los centros han participado activamente en la docencia con el propósito de impulsar la calidad de la enseñanza que se imparte en el Posgrado. Los institutos no sólo tienen la responsabilidad de investigar sino de enseñar y esto ha tenido como consecuencia que la carga docente de los investigadores se haya incrementado, sobre todo en aquellos institutos que tienen la responsabilidad de facto de organizar, por sí solos, un programa de Posgrado.

Es injusto y académicamente injustificable establecer distinción entre facultades e institutos y entre investigadores y profesores. Aunque, se diría que, en la mayoría de las universidades no existen estas diferencias. En esos lugares los profesores se dedican a enseñar y a investigar y, a veces, hacen muy bien las dos cosas. No me parece que esta observación sea un argumento para que en la UNAM se haga lo mismo. Cada universidad se organiza de la manera en la que ella considera es adecuado para sus intereses y de acuerdo a sus propias razones. La cuestión no es si debemos organizarnos como otras

universidades, sino cuáles son las razones y ventajas de que nos organicemos de ésta o de otra manera.

Diagnóstico formal del plan de estudios

A continuación se muestra un cuadro comparativo entre los elementos que según la normatividad universitaria, debe contener un plan de estudios³ y los que realmente tiene el plan de la maestría que nos ocupa.

Elementos contemplados en la normatividad universitaria	Aspectos que se deben abordar	Elementos del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía
❖ <i>Presentación o introducción</i>	Antecedentes del plan de estudios vigente y razones que motivaron su modificación.	✓
❖ <i>Metodología empleada en el diseño curricular</i>	Reseña del proceso que se llevó para la elaboración del plan de estudios: etapas del proceso; métodos y procedimientos empleados; comisiones responsables, actividades, eventos, estudios realizados y resumen de los resultados principales.	X
❖ <i>Fundamentación del proyecto</i>	Aspecto social: contexto socioeconómico del país, relacionado con la disciplina; las necesidades sociales que se espera atiendan los egresados; las características y cobertura de la función del egresado; demanda estimada de egresados; el campo de trabajo actual y el potencial de egresados; la preparación y desempeño de egresados con niveles académicos similares.	X
	Aspecto institucional: estado actual de la docencia y/o la investigación en el área; resumen de los resultados de la evaluación del plan de estudios vigente; datos relativos a la oferta y demanda de	✓

³ Para los fines de esta comparación se tomaron datos de los siguientes reglamentos: "Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales", aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 15 de diciembre de 1967 y "Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio" aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 2 de diciembre de 1997

	ingreso, matrícula y eficiencia terminal.	
❖ <i>Plan de estudios propuesto</i>	Objetivo(s) general(es): logros que se pretende alcanzar por medio del proceso educativo.	✓
	Perfil de ingreso: características esenciales y específicas que se pretende tengan los aspirantes; debe incluir todo aquello que el aspirante debe ser, saber y saber hacer en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.	X
	Perfil del egresado: características esenciales y específicas que se pretende tengan los egresados; debe incluir todo aquello que el egresado debe ser, saber y saber hacer en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.	X
	Estructura del Plan de Estudios: descripción de la estructura seleccionada y las razones por las que se eligió (asignaturas agrupadas en bloque, por áreas de conocimiento, por módulos, o varias combinaciones).	✓
	Duración y organización de los estudios: número de semestres o años lectivos que comprende el plan, y la organización, que se refiere a los periodos o ciclos académicos de carácter introductorio, de formación básica (tronco común), de preespecialización o terminal.	✓
	Lista de asignaturas o módulos: nombre completo; semestre o año en que se imparte; carácter: obligatorio u optativo; tipo: teórico, práctico o teórico-práctico; modalidad: seminario, taller, laboratorio, etc.; número de horas teóricas y prácticas (horas/semana/semestre); número de créditos; práctica profesional, si es el caso.	✓
	Total de asignaturas o módulos y total de créditos	✓
	Mapa curricular del plan de estudios propuesto y seriación de las asignaturas, en su caso: estructura y	✓

	organización del plan de estudio, que ubica sus asignaturas en el tiempo, muestra la secuencia tanto vertical como horizontal, y si es el caso, la seriación de las asignaturas.	
	Características generales del plan de estudios vigente y el plan de estudios propuesto: diferencias más relevantes de las modificaciones propuestas: mapa curricular del plan de estudios vigente y propuesto; síntesis comparativa de las características generales del plan vigente y propuesto, que contemple: duración en semestres o años lectivos, periodos académicos o ciclos, áreas de conocimiento, total de asignaturas o módulos obligatorias u optativas; teóricas, prácticas y teórico-prácticas; prácticas profesionales; modalidad de las asignaturas: talleres, seminarios, laboratorios, etc.; total de créditos obligatorios y optativos, teóricos y prácticos; opciones de titulación.	✓
	Requisitos de ingreso: de conformidad con los que contempla la normatividad y aquellos requisitos adicionales o condiciones particulares de ingreso establecidas por el Consejo Técnico, si es el caso.	✓
	Requisitos extracurriculares y prerrequisitos: los requisitos extracurriculares o sin valor en créditos, así como los prerrequisitos para cursar y acreditar asignaturas o módulos, especificando la etapa en que se habrán de cubrir y la forma de acreditación.	X
	Requisitos de permanencia: de conformidad con los que contempla la normatividad institucional	✓
	Requisitos de egreso: los requisitos que habrá de cubrir para poder iniciar el trámite de titulación	✓
	Requisitos de titulación: aquellos que para la obtención del título establece el <i>Reglamento General de Exámenes</i> y en su caso las modalidades de pruebas aprobadas por el Consejo Técnico.	✓
❖ <i>Implantación del plan de estudios propuesto</i>	Criterios y mecanismos de implantación: criterios académicos referidos como aquellas acciones de carácter	X

	<p>académico que se prevé realizar al inicio del plan de estudios propuesto, sobre todo aquellas encaminadas a la actualización del personal académico y la difusión de los elementos curriculares novedosos que conforman el nuevo plan.</p> <p>Criterios administrativos: señalar en forma precisa el momento en que entrará en vigor una vez aprobado, y a partir de qué generación, semestre o año lectivo se aplicará; definir si, y cómo podrán incorporarse aquellos alumnos que han iniciado estudios con el plan vigente al plan propuesto, así como las condiciones en que podrán concluir la licenciatura los estudiantes que suspendieron los estudios con el plan de estudios vigente.</p> <p>Mecanismos de transición: señalar de qué manera el plan de estudios vigente dejará de serlo.</p>	
	Recursos Humanos de que se dispone para su implantación, haciendo alusión al personal académico y en especial a la composición de la planta docente: número, tipo de nombramiento (profesor de carrera, asignatura, definitivos, interinos) y a su formación académica.	X
	Recursos materiales de que se dispone para su implantación de acuerdo a los requerimientos del plan propuesto, haciendo especial alusión al acervo bibliotecario, así como a la existencia de la bibliohemerografía que se propone en los programas de las asignaturas.	X
❖ <i>Tabla de equivalencias</i>	Equivalencias entre el plan de estudios vigente y el propuesto: especificar el valor en créditos de cada asignatura o módulo, la clave y el semestre del plan de estudios vigente y del plan de estudio propuesto.	X
❖ <i>Plan de evaluación y actualización del plan de estudios propuesto</i>	Proceso permanente de evaluación que se seguirá para valorar su calidad y pertinencia: instancia(s) responsable(s) y participantes; mecanismos e instrumentos de información que permitirán conocer: la congruencia que guardan los componentes curriculares	✓

	entre sí, en su ejecución; y la relación que guarda el plan respecto a las condiciones del contexto social que orienta las características del profesional que se requiere; así como, las acciones a realizar para llevar a cabo los ajustes al plan.	
❖ <i>Programas de estudio de las asignaturas o módulos</i>	Datos generales de cada asignatura o módulo: nombre completo; semestre en que se imparte; periodo académico o ciclo y área del conocimiento al que pertenece; carácter (obligatorio u optativo); tipo (teórico, práctico o teórico-práctico); modalidad (seminario, taller, laboratorio); número de horas/semana/semestre, teóricas y prácticas; créditos; seriación; objetivos educacionales; nombre de las unidades temáticas; temas o subtemas; sugerencia del número de horas a cada unidad temática, bibliografía básica y complementaria; sugerencias didácticas, formas de evaluación de la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje y perfil profesiográfico del docente.	Probablemente este documento se elaboró, sin embargo, no encontré el documento en la coordinación y la versión impresa a la que tuve acceso no los contenía

Después de haber hecho un inventario de los componentes constitutivos del plan de estudios, analizaremos algunos de los elementos que desde nuestro punto de vista parecen fundamentales. Estos son:

a) Metodología empleada en el diseño curricular

Consideramos que este apartado, aunque parezca irrelevante, resulta necesario, si no indispensable, debido a que se reseña el proceso que se llevó a cabo para la elaboración del plan de estudios. No existe en el archivo de la coordinación del Posgrado en Pedagogía ninguna constancia escrita. De haberla podríamos saber como y en qué sentido se plantearon las modificaciones; cuáles fueron las etapas por las que pasó el proceso de modificación; qué procedimientos se emplearon; cómo se conformaron las *comisiones responsables*; qué funciones tenían y, quizá, el punto clave, la formulación de un resumen de los resultados principales. Evidentemente el plan de la maestría en Pedagogía es uno de los resultados importantes pero

existen otros datos que nos serían de utilidad para tener plena comprensión de las razones que dictaron la dirección de la modificación.

b) Fundamentación del proyecto

En el plan de estudios existe un apartado que se denomina fundamentación académica, que es una continuación de los antecedentes, encontramos también algunas de las razones que motivaron la modificación, sin embargo no se toca para nada el contexto socioeconómico del país ni la función del egresado, ni del campo de trabajo actual y potencial. En fin, no ubica al maestro en pedagogía de la UNAM en la realidad del país. El hecho de que no exista perfil del egresado hace complicado establecer qué funciones cubrirá el mismo, difícilmente se puede comparar la preparación y desempeño de egresados con niveles académicos similares por este mismo motivo.

c) Objetivo(s) general(es)

Los objetivos del plan de estudios de la maestría en pedagogía, alcanzan la formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa, el ejercicio profesional en particular la docencia y la introducción a la investigación.

Si bien es cierto que formalmente el objetivo está bien planteado y concuerda perfectamente con los objetivos del programa nacional del posgrado que establece que; la “Maestría: Forma personal capacitado para participar en el desarrollo innovativo, el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances del área en cuestión o de aspectos específicos del ejercicio profesional. El egresado adquirirá un amplio conocimiento incluido el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación, técnicas en vigor y grados de validez en su área de especialidad, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o de acuerdo con la orientación de la maestría, para la alta especialización. La formación que se busca es más bien panorámica y de extensión, que de profundidad o actualización, en consecuencia, implica el dominio del área en su sentido más amplio. De acuerdo con el Programa Nacional de Posgrado, se otorga el grado académico de maestro a quien cubra los requisitos correspondientes”. (1991)

Sin embargo no se toman en cuenta algunos aspectos tales como la orientación de la maestría esto es, no se define la tendencia básica de la misma (investigación o profesionalizante). Esta maestría opera como una maestría por investigación sin embargo el alumno insumo aspira a mejorar su práctica como docente universitario quizás ésto se deba a que uno de los antecedentes inmediatos sea la maestría en enseñanza superior y a que se incluye un campo que se denomina “docencia universitaria”.

Otro aspecto definitivo en este sentido lo constituye el hecho de la inconsistencia entre el objetivo y los recursos humanos disponibles, la planta docente se conforma por investigadores y no por profesionistas de la especialidad.

d) Perfil de ingreso

Resulta indispensable establecer los rasgos que, en promedio, tendrá el alumno que ingresa, para efectuar las adecuaciones necesarias al proceso educativo. En el plan de estudio no se especifica un perfil de ingreso, esto conduce a múltiples problemas en primer lugar cualquiera que lea el plan de estudios cree estar en condiciones de ingresar, en segundo lugar, el proceso de selección implica un gasto innecesario de tiempo y recursos, en tercero la elaboración de la convocatoria supone un gran trabajo para suplir las deficiencias que, en este sentido, no cumple el plan; y por último y no por ello menos importante, se impide la predicción de las posibilidades de transformación del alumno.

e) Perfil del egresado

La ausencia de perfil de egreso en el plan de estudios constituye un punto neurálgico debido a que este se establece en concordancia con el objetivo general del plan de estudios, y como vimos en el apartado correspondiente no se define la orientación del plan de estudios, por tanto no podría existir un perfil de egreso claro y único. La imposibilidad de que exista un perfil definido se entiende claramente, cuando vemos la división en cuatro campos de conocimiento (Docencia universitaria, Gestión académica y políticas educativas, Educación y diversidad cultural y Construcción de saberes pedagógicos). Resulta confuso en este sentido pensar en un solo perfil puesto

que, si no se ha definido la orientación de la maestría difícilmente se definirá el perfil de egreso, si no se establece la finalidad de la división en cuatro campos tampoco es posible establecer un perfil de egreso. Y mucho menos establecer qué tipo de profesional (maestro) se va a formar en el proceso educativo.

Como mencionamos el perfil profesional es la descripción de las características de formación general y formación profesional polivalente que dota al actor de capacidades para pensar, crear, reflexionar y asumir el compromiso con la disciplina y la sociedad.

La organización de los contenidos curriculares durante la formación debe responder a una coherencia interna y externa del Plan curricular y Perfil Profesional mediante el análisis detallado de qué conocimientos y habilidades terminales debe tener el producto final para orquestrar su saber y su práctica en la realidad misma que contrastará la validez y la suficiencia del contenido que se imparte en el programa.

f) Requisitos extracurriculares y prerrequisitos

Resulta realmente incomprensible que no exista este tipo de requisitos tomando en cuenta que los aspirantes provienen de diversas formaciones. Este apartado, de existir, podría ser de mucha utilidad, ya que podría unificar los conocimientos básicos, en la medida de lo posible de nuestro alumno insumo.

g) Perfil del docente

No se cuenta con un perfil del docente, esto incide en la inclinación del objetivo general del plan de estudios hacia la investigación.

Otras particularidades

En los párrafos anteriores se destacaron las insuficiencias normativas del plan vigente de la maestría en pedagogía, sin embargo estas cuestiones formales sólo son la punta del iceberg de carencias o inconsistencias mucho más profundas. En este sentido, haremos referencia a la estructura y organización académica. En este apartado se marca que el plan de estudios se organiza en campos de conocimiento estos son:

1. Docencia universitaria

2. Gestión académica y políticas educativas
3. Educación y diversidad cultural
4. Construcción de saberes pedagógicos

La lógica de esta división resulta problemática y podría derivarse de la inexistencia de un perfil de egreso. El campo de docencia universitaria, por ejemplo, posibilita el hecho de que cualquier profesor universitario, no importando su formación antecedente, ingrese a la maestría, buscando mejorar su práctica docente.

La existencia del mencionado campo de estudios se percibe como una reminiscencia de la maestría en enseñanza superior y contribuye a confundir las expectativas del aspirante. En lo que se refiere a la estructura de los campos de conocimiento podemos observar que se convierten en una camisa de fuerza para los estudiantes debido a que, se marca que para estar en condiciones de concluir los créditos establecidos en el plan es necesario tomar cinco seminarios básicos, cuatro especializados del campo elegido y tres optativos. Como mencionamos, en la práctica, la maestría se orienta hacia la formación para la investigación, y en muchos casos, los seminarios que se deben cursar en el campo elegido no responden a las necesidades formativas en esa dirección.

Necesariamente en este punto debemos acudir al concepto de flexibilidad curricular, ya que como se menciona en el documento estratégico para la innovación en la educación superior publicado por la ANUIES (2004) el nivel curricular es nodal, ya que otros como el administrativo y el financiero se derivan del académico y deben responder a las especificidades del primero.

En la maestría en pedagogía se supedita lo académico a lo administrativo, impidiendo la realización académica de los alumnos.

En el plan de estudios de la maestría en pedagogía debería introducirse la conceptualización de Magendzo (1991:19) que se refiere a la flexibilidad curricular así: “para salvar el problema de los currículos unitarios y rígidos, se ha optado por introducir en la fundamentación que acompaña a los planes de estudio y en ocasiones en los principios que orientan la metodología de enseñanza y los sistemas de evaluación, el concepto de flexibilidad” Y a continuación plantea ésta como la posibilidad que tiene el currículo de ser

modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y de las escuelas, de suerte que respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones de cada una de ellas.

Pero la flexibilidad no se da únicamente a través de los cursos electivos o de las líneas de profundización. La flexibilidad tiene que darse a nivel del sistema mismo, de la estructura de los saberes disciplinares y de las formas de estudiarlos, del plan de estudios que orienta su implementación, de su ejecución y de los procesos llevados a cabo para evaluar tanto los aprendizajes como el currículo y el sistema total.

El plan de estudios de la maestría en pedagogía tendrá que ser flexible desde la concepción del sistema mismo y deberá:

- Propiciar la integración de la investigación para lo cual la estructura actual de división en campos de conocimiento es un obstáculo.
- Suprimir las barreras entre entidades académicas, trascendiendo la interacción a la puramente de servicios en los niveles básicos del plan de estudios.
- Reducir la presencia del estudiante en el salón de clase para que este pueda dedicar más tiempo a grupos de trabajo que conlleven experiencias de investigación.

En el plan de estudios de la maestría en pedagogía debe introducirse un componente flexible que contenga las unidades de organización curricular que elige el estudiante de acuerdo con sus necesidades, intereses, problemas y aptitudes y que le permitan:

- Ahondar en una determinada línea de investigación y ponerse en contacto con las tareas investigativas desarrolladas por los docentes.

Se busca la flexibilidad en el plan de estudios para que permita a los estudiantes participar en la definición de su propio proceso formativo, mediante la selección de seminarios, que permitan que haya una renovación continua de

los planes de estudio de acuerdo con las transformaciones sociales, con el desarrollo de los saberes y con la actividad de investigación del posgrado en pedagogía, sus grupos y profesores. La organización académica deberá permitir que los estudiantes de distintas disciplinas puedan compartir dichos seminarios y demás actividades académicas.

- Conocer saberes propios de la disciplina y de disciplinas diferentes y que a juicio del estudiante le posibilitan un abordaje multi e interdisciplinario en problemas propios de su investigación.

Es necesario garantizar que el plan de estudios posibilite el cambio hacia prácticas pedagógicas que sitúen el trabajo del estudiante en el centro del trabajo de formación; que logren una utilización más racional del tiempo de trabajo de estudiantes y profesores, reconociendo trayectorias académicas y profesionales que permitan que los estudiantes se comprometan más profundamente con el conocimiento.

Los actores

De los alumnos

La primera generación formada con el plan de estudios aprobado por el Consejo Académico de las Humanidades y de las Artes el 9 de febrero de 1999, fue la conformada en el semestre 2000-1, esto se debió al movimiento de huelga que precisamente se inició en abril de ese mismo año. En el apartado que se refiere al contexto abordaremos con más detalle el evento referido.

En los cuadros que a continuación se presentan podemos observar las particularidades de la población estudiantil del programa, que no reflejan sino aquella falta de explicación del perfil y las reminiscencias de la Maestría en Enseñanza superior de que hemos hablado.

Generación 2000

Alumnos inscritos	Promedio de edad (años)	Estudios previos en educación	Estudios previos diferentes al campo que comprende la maestría	Desempeño laboral docente	Experiencia en investigación	Titulados (4)
19	39.6	42%	58%	78.94%	10.52%	1

Generación 2001

Alumnos inscritos	Promedio de edad (años)	Estudios previos en educación	Estudios previos diferentes al campo que comprende la maestría	Desempeño laboral docente	Experiencia en investigación	Titulados
34	40.44	55.88%	41.12%	88.23%	0.34%	3

Generación 2002

Alumnos inscritos	Promedio de edad (años)	Estudios previos en educación	Estudios previos diferentes al campo que comprende la maestría	Desempeño laboral docente	Experiencia en investigación	Titulados
32	39.25	46.63%	53.37%	71.87%	0.16%	0

Generación 2003

Alumnos inscritos	Promedio de edad (años)	Estudios previos en educación	Estudios previos diferentes al campo que comprende la maestría	Desempeño laboral docente	Experiencia en investigación	Titulados
42	38.78	57.14%	42.86%	61.90%	0%	0

Con el análisis de los cuadros anteriores podemos establecer constantes como:

1. Que la población estudiantil de la Maestría en Pedagogía es una población "vieja" por encima de los 38 años,

⁴ Los datos que aquí se presentan, fueron tomados en el año 2004

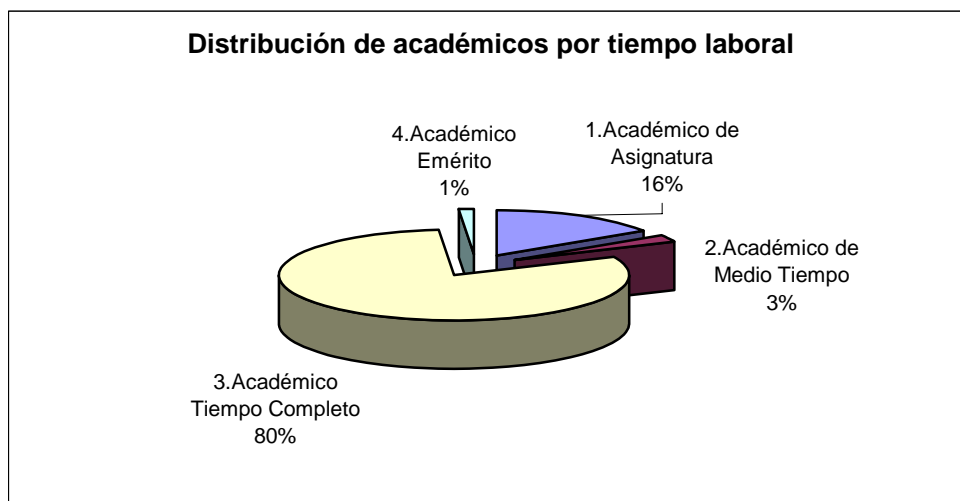
2. Que aproximadamente el 50% de la población no tiene estudios previos en educación o áreas afines.
3. Que más del 75% se desempeña en el ámbito laboral como docente.
4. Que la experiencia en investigación de los alumnos es mínima ya que sólo un 12% la posee.
5. Que el índice de titulación es bajísimo, ya que no alcanza ni el 1%

Estos datos sustentan la necesidad de actualizar el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía, incluyendo un perfil de ingreso, la definición de la orientación de la maestría y los elementos que hemos mencionado en el “diagnóstico formal del plan de estudios”

En el anexo 2 se puede revisar la información desglosada.

De la planta académica

En la composición de la planta académica en el año 2000, para el programa vigente, intervinieron varios factores, uno de los más importantes lo supuso la integración de las entidades participantes. Se sumaron investigadores de tiempo completo, que se integraron a la planta docente del original Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la que venían participando también profesores por asignatura con tiempo completo en otras instituciones.

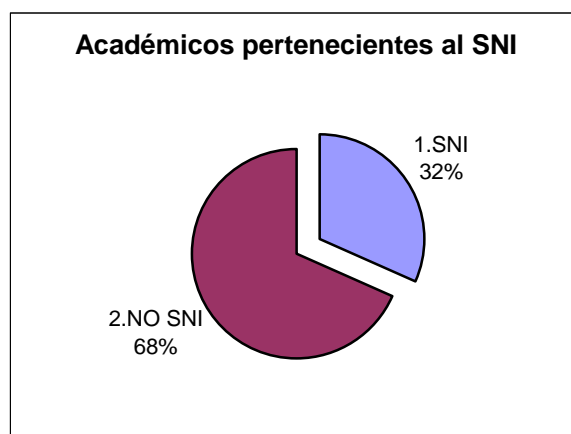
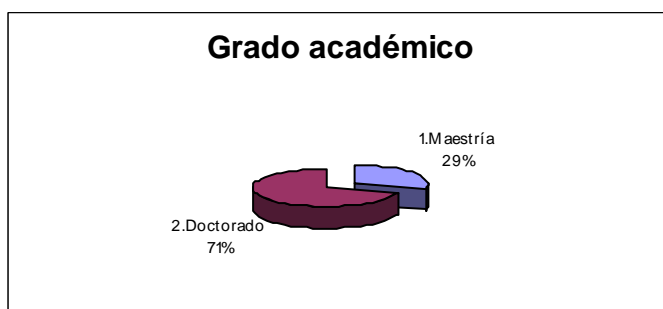


Todo esto, además de incrementar considerablemente la planta de tutores, favoreció la oferta de otras temáticas, otros enfoques metodológicos, otras problematizaciones, en fin otras tradiciones académicas.

Los profesores de este Posgrado, independientemente de su nombramiento como profesores (el que otorgan las Facultades) o como investigadores (el que otorgan los Institutos y Centros de investigación), la

mayoría estaban abocados a la producción de conocimiento en este campo y al ejercicio de la docencia.

En el momento de iniciar la operación del plan de estudios vigente el 71% de los académicos contaba con el grado de doctor y pertenecía al Sistema Nacional de Investigadores.⁵



Los datos anteriores son del año 2000

LA CONFORMACIÓN ACTUAL DE TUTORES (2003)⁶

Tutores de la Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras

Total de profesores	Con maestría	Con doctorado	De asignatura	Emérito	Medio tiempo y tiempo

⁵ Estos datos se tomaron del trabajo presentado por la coordinación del posgrado en pedagogía en el primer intento de ingresar al CONACYT

⁶ La información que se presenta se refiere a los tutores del posgrado, cabe aclarar que no todos los tutores son profesores en la Maestría en Pedagogía y los datos son del año 2003.

					completo
32	9	23	11	1	20

*Tutores de la Maestría en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Aragón*

Total de profesores	Con maestría	Con doctorado	De asignatura	Emérito	Medio tiempo y tiempo completo
18	13	5	12	0	6

*Tutores de la Maestría en el Centro de Estudios sobre la Universidad
Autónoma de México*

Total de profesores	Con maestría	Con doctorado	De asignatura	Emérito	1 Investigadores
35	15	20	35	0	35

La información concentrada en los cuadros anteriores da cuenta de que la planta académica y de tutores de la Maestría en Pedagogía, está conformada con personal de altísima calidad, y lejos de representar un obstáculo para la actualización del plan de estudios representa una fortaleza. En este sentido es necesario establecer la orientación de la Maestría en Pedagogía, como una maestría orientada hacia investigación, y así, aprovechar los recursos humanos con los que se cuenta.

Por otra parte podemos observar que la participación de las entidades participantes en la Maestría en Pedagogía no es equilibrada, ya que en el tema de los recursos humanos, la ENEP Aragón es la que menos recursos aporta y por otra parte el CESU es el que aporta más investigadores.

Considero de suma importancia recalcar que con 85 tutores de probada calidad académica, la actualización del plan de estudios vigente es una opción más que viable, necesaria, en este sentido resulta evidente que, dada la cantidad de tutores-investigadores la maestría debiera orientarse hacia la investigación.

En el anexo 3 se puede consultar la información desglosada

Del contexto

En párrafos anteriores comentábamos la necesidad de incluir en el plan de estudios la metodología empleada en el diseño curricular pues es en este apartado donde se habla de la conformación de las comisiones encargadas de la modificación del plan de estudios, debido a la ausencia de dicho apartado nos conformaremos con describir dos situaciones particulares. En primer lugar

tenemos que recordar que la modificación del plan de estudios se da después de la integración como entidades participantes, de la ENEP Aragón, el CESU Y la FFyL a consecuencia del nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado. Y en segundo término que la operación del programa inicia poco antes y durante la huelga de 1999.

Abordaremos lo referente a la huelga, puesto que ya hablamos de la integración de las entidades participantes. Tomaremos como base del análisis la reseña hecha por Octavio Rodríguez Araujo. En el documento de Araujo podemos ver que el movimiento de huelga comenzó a generarse a partir de los acontecimientos iniciados el 11 de febrero de 1999: “el 11 de febrero de 1999 el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Francisco Barnés de Castro, anunció su proyecto de actualización de cuotas que tendrían que pagar los estudiantes por inscripción y colegiatura”. (Rodríguez Araujo en *La Jornada*, 1999)

Se preveía entonces, que esta situación habría de provocar inconformidades que llevarían a movimientos estudiantiles mayores, sin embargo, el rector continuó con el proyecto, sin tomar en cuenta la situación socio-política del país y la situación particular de la comunidad estudiantil de la UNAM.

El 15 de marzo de 1999 el rector Barnés convocó parcialmente al Consejo Universitario (CU) a una reunión que en los hechos era clandestina aunque luego se supo que tendría lugar en el Instituto Nacional de Cardiología, fuera de las instalaciones universitarias. Para esa reunión no fueron convocados los consejeros que presumiblemente estarían en contra de la propuesta del Reglamento General de Pagos que supuestamente actualizaría las antiguas cuotas al precio actual de la moneda. En esa reunión del CU se aprobó la propuesta del rector en menos de media hora e inmediatamente después de pasar la lista de los consejeros presentes, mientras afuera del recinto de Cardiología otros consejeros pugnaban por ingresar. (*Ibíd.*)

Esta medida del rector fue interpretada por la comunidad como un reto, como muestra del poder que presuponía el ser rector, como una especie de “madruguete” que precipitó el movimiento de huelga, ya que se ignoró a la comunidad estudiantil que por respuesta emplazó a huelga el 20 de abril. En un

intento por detener la precipitación de los hechos se convoca a reunión del CU el 8 de abril.

El resultado fue que el tiempo, mientras los consejos técnicos e internos discutían las reglas de la consulta, se acabó y la huelga emplazada por los estudiantes, ya entonces organizados en el Consejo General de Huelga (CGH), se inició el 19 de abril en la noche y poco a poco se fue ampliando a casi todas las escuelas y facultades de la UNAM en la zona metropolitana de la ciudad de México. Con la huelga se cerraron las instalaciones de la Universidad Nacional, pero no los institutos y centros de investigación. Vale decir, sin embargo, que las condiciones para la investigación se vieron afectadas considerablemente con la huelga, entre otras razones porque, por ejemplo en Ciudad Universitaria, había que entrar a pie o por una sola puerta previa revisión de los automóviles por parte de estudiantes comisionados por el CGH para esta función (*Ibíd.*)

En principio la huelga se inició por lo que se refiere al reglamento general de pagos, sin embargo esto sólo fue la punta del iceberg ya que los alumnos conformados como Consejo General de Huelga, ampliaron su pliego petitorio e incluyeron, entre otras demandas, algunas referentes al pase automático y la disolución de vínculos entre la UNAM y el CENEVAL.

El CGH también demandó el corrimiento del calendario escolar para que ningún estudiante perdiera el semestre por la suspensión de clases y, al mismo tiempo, denunció -con razón- que no se llevaran a cabo clases extramuros ya que éstas no sólo eran ilegales sino absolutamente irregulares y una simulación a cambio de la cual se otorgaban calificaciones sin haberse cubierto los programas de estudio y sin evaluaciones adecuadas a esos programas de estudio. Conocimos múltiples ejemplos de fraude en los cursos y evaluaciones extramuros, por lo que no se entendió cómo es que rectoría hablaba de excelencia académica y al mismo tiempo permitía que abiertamente se regalaran calificaciones a los jóvenes esquirols por el simple expediente de presentarse a clases irregulares en locales inadecuados y engordar la estadística de las autoridades para supuestamente demostrar que eran más los que estaban contra la huelga que a favor de ésta.

Finalmente, el pliego petitorio del CGH se vió aumentado con la demanda de que no se levantaran actas contra los estudiantes en huelga, ni sanciones contra éstos y que se eliminara de la UNAM el cuerpo de "seguridad" que con frecuencia y de manera selectiva hostigaba al parecer a estudiantes en huelga. (*Ibíd.*)

De abril a noviembre se polarizaron los grupos y las tendencias, de tal suerte que para el mes de noviembre la situación en la UNAM era irreconciliable.

Finalmente, el 10 de noviembre se llevó a cabo la última sesión del Consejo Universitario presidida por el rector Barnés. Dos días después habría de renunciar. Circularon varias versiones en el sentido de que el rector renunciaba porque así se lo habían pedido desde Los Pinos. Y es muy probable que así haya sucedido.

Juan Ramón de la Fuente fue nombrado rector por la Junta de Gobierno. Y la política de rectoría dio un giro considerable, tanto en declaraciones sobre la esencia misma de la universidad pública como en relación con el CGH. El rector De la Fuente nombró una nueva comisión para continuar el diálogo con el CGH y el 10 de diciembre ambas partes suscribieron los siguientes acuerdos: 1. El diálogo como única vía para solucionar el conflicto. 2. La agenda para el diálogo (el orden con el que se discutirán los seis puntos del pliego petitorio). 3. La transmisión directa por Radio UNAM y diferida por TV UNAM. 4. El reconocimiento del CGH como único interlocutor. (*Ibíd.*)

Probablemente el cambio de rector y de posturas neutralizó el conflicto y, en enero del año 2000, termina la huelga. Esta rápida revisión del conflicto universitario no pretende hacer un análisis exhaustivo de las causas del conflicto, ni develar el futuro de la institución, únicamente tiene como propósito mostrar el panorama en el que empezó a operar el programa de maestría en pedagogía, después de diez meses de huelga, con una comunidad desgastada y habiéndose integrado las entidades participantes. La operación del programa dio inicio en situación desfavorable y complicada.

En estas difíciles circunstancias la coordinadora del programa la Dra. M^a Esther Aguirre Lora opera el “nuevo” programa, con las inconsistencias mencionadas tanto en el plano académico, como en el administrativo.

A finales de mayo del año 2002, toma posesión del cargo de coordinadora la Dra. Ana María Salmerón Castro, quien enfrenta los problemas académicos administrativos provocados por el deficiente diseño del plan de estudios.

En la entrevista hecha por Rosalba Angélica Sánchez Dromundo, para su trabajo de tesis de doctorado titulado “El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM :el caso de la maestría en

pedagogía”(2006), la Dra. Salmerón da cuenta de muchas de las problemáticas abordadas en el presente trabajo.

Menciona la inexistencia de un perfil de ingreso y egreso, la falta de definición en la orientación de la maestría (profesionalizante o de investigación), la dificultad de realizar investigación por parte de los alumnos, de la heterogeneidad de formación de los alumnos que ingresan y la problemática resultante de esta situación, haciendo necesaria la introducción de prerrequisitos, de las altas exigencias para aprobar un trabajo recepcional de maestría, del bajo índice de titulación, de la desigual participación de las entidades participantes y de los problemas de operación que acarrea un plan de estudios con marcadas ambigüedades.

Es claro que la Dra. Salmerón, ya tenía detectadas aquellas dificultades que presenta el plan de estudios vigente, contaba con un diagnóstico claro, e iba resolviendo , caso por caso, en la operación los conflictos que se presentaban. Desafortunadamente la propia estructura del plan de estudios impidió que se establecieran como definitivas algunas soluciones razonables, que planteó. Los contenidos de esta entrevista constituyen otro sustento más, para plantear una actualización del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía.

Para revisar la entrevista completa ver el anexo 4

CAPÍTULO III

Apuntes para una propuesta de actualización

En primer lugar abordaremos los aspectos formales.

Es necesario incluir los siguientes apartados, que se encuentran ausentes, en el plan de estudios vigente:

1. Metodología empleada en el diseño curricular
2. Fundamentación
3. Perfil de ingreso
4. Perfil del egresado
5. Requisitos extracurriculares y prerrequisitos
6. Implantación del plan de estudios propuesto
7. Recursos Humanos de que se dispone para su implantación
8. Recursos materiales
9. Tabla de equivalencias

Otros aspectos

1.-Desaparición de campos de conocimiento

La maestría en pedagogía cuenta con cuatro campos de conocimiento: Docencia Universitaria, Gestión Académica y Políticas Educativas, Educación y Diversidad Cultural y Construcción de Saberes Pedagógicos.

Esta división en campos de conocimiento, supondría una especialización en el campo pedagógico, sin embargo, en la operación del programa constituye un impedimento para la realización del proyecto de investigación, que como mencionamos en capítulos anteriores, es un factor fundamental para la maestría en pedagogía. Administrativamente existen candados que impiden que los alumnos que están inscritos en un campo lleven seminarios de otros, en este sentido el papel del tutor se ve restringido y socavado ya que de la amplia gama de seminarios que se imparten, sólo puede recomendar aquéllos que pertenezcan al campo en el que el alumno se inscribió, esto limita tanto a tutores como a alumnos. En muchas ocasiones, los alumnos se ven obligados a tomar seminarios de poca trascendencia para su trabajo de investigación, pero indispensables administrativamente para cubrir con los créditos necesarios.

Conjuntamente con la división en campos coexiste la división en seminarios básicos, especializados y optativos, de los que el alumno debe

cubrir cinco seminarios básicos, cuatro especializados de su campo y tres optativos, los cuales pueden ser de otros campos e incluso de otros programas. Estos seminarios optativos constituyen la única opción de tránsito del programa, dejando un mínimo margen de acción para tutores y alumnos. En este sentido retomaremos el concepto de flexibilidad al que apelamos en el capítulo anterior de este trabajo, y aunque parezca reiterativo, mencionamos la falta de vinculación existente entre la orientación de la maestría y los campos mencionados.

La propuesta en este sentido se refiere a desaparecer los mencionados campos de conocimiento y a acogerse a las 10 líneas de investigación existentes en el doctorado, orientando así, la maestría hacia la investigación y por ende facilitar el tránsito hacia el doctorado.

Desde luego tendría que haber conocimientos mínimos compartidos entre los alumnos, proponemos, por tanto, un tronco común integrado por cuatro seminarios obligatorios, que se mencionarán más adelante.

Las líneas darían la posibilidad de, por una parte integrar de mejor manera el proyecto de investigación de maestría, dando flexibilidad al plan de estudios y, por otro, la facilidad hacia el tránsito al doctorado.

2.- Definición de la orientación de la maestría

En este sentido se hará referencia al capítulo dos de este trabajo, en el que se menciona que no se define la tendencia básica de la misma (investigación o profesionalizante). Esta maestría opera como una maestría por investigación, sin embargo, el alumno insumo aspira a mejorar su práctica como docente universitario, quizás esto se deba a que el antecedente inmediato sea la maestría en enseñanza superior y a que se incluye un campo que se denomina “docencia universitaria”. Otro aspecto definitivo en este sentido lo constituye el hecho de que la planta docente se inclina por la investigación y no se ofrece ninguna opción que ayude a la profesionalización.

La propuesta en este sentido es clara, definir de qué manera operará la maestría, por usos y costumbres está instaurada como maestría orientada hacia la investigación, debería establecerse y especificarse formalmente,

considero que dado el perfil docente con el que cuenta el programa y la tradición académica que respalda a la maestría ésta debe ser la opción, si se optara por estructurar el plan de estudios como maestría profesionalizante¹ se debería elaborar estrategias propias para operarlo, lo que implicaría desaprovechar los recursos existentes.

3.-Función de la tutoría

En la maestría en pedagogía los tutores se asignan al mismo tiempo en que los alumnos se inscriben, esta asignación se realiza con base en los proyectos que presentan los estudiantes al ingresar a la maestría. El tutor auxiliará a los alumnos en la elección de sus materias y le dará la orientación curricular para la formación a la que aspiran, de acuerdo con los intereses del propio proyecto de investigación de los maestrandos.

Desafortunadamente, en muchos casos esta asignación resulta desafortunada debido a que los proyectos de los alumnos no corresponden a las investigaciones de interés o a las que realizan los tutores. En este sentido cabe aclarar que los alumnos ingresan al programa con un proyecto en definición, mismo que, en el mejor de los escenarios, se va perfeccionando. No obstante, en la mayoría de los procesos este proyecto cambia radicalmente desde su planteamiento hasta el objeto mismo de la investigación.

Otro factor importante, radica en el hecho de que el tutor asignado no sea compatible con el alumno, coloquialmente dicho, que no se de la “química” necesaria para poder trabajar en un proyecto común. En este sentido, acudo a las palabras del Dr. Pablo Latapí quien afirma:

Es importante subrayar que la tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando se ejerce ante grupos numerosos. En ese caso, el profesor asume el papel de un consejero o un “compañero mayor”. Ahí, el ambiente es mucho más relajado y amigable. Además, las condiciones del espacio físico, en donde tiene lugar la relación pedagógica, deben ser más acogedoras (1988)

¹ En este sentido nos referimos al término profesionalizante como al proceso de institucionalización y profesionalización que experimentó el campo de la investigación científica las universidades y que tuvo como resultado el surgimiento y la consolidación de la profesión académica en donde el investigador universitario adquirió el estatus profesional.

La propuesta en este rubro se inscribe, en primer lugar, a establecer formalmente, los tiempos de asignación de tutor, considero que esta asignación debería hacerse en semestres posteriores, el alumno podría participar en la designación de su tutor eligiendo de entre sus maestros y el tutor podría aceptar o rechazar al alumno, no sólo al proyecto impersonal. También debería regularse la posibilidad de cambiar de tutor en cualquier momento, sin que hubiera consecuencias para el estudiante.

Replantear el trabajo de tutoría

Resulta indispensable abordar el tema de la tutoría debido a que en el plan de estudios de la maestría en pedagogía constituye uno de los ejes en torno del cual gira el trabajo académico de los alumnos.

Es necesario el establecimiento de precisiones en cuanto a su definición, sus objetivos y sus modelos de intervención. Asimismo, es necesario hacer un deslinde cuidadoso entre las actividades que constituyen la tutoría y un conjunto de actividades complementarias y esenciales para un proceso formativo de calidad que, por su proximidad a la tutoría, pueden generar confusiones conceptuales que se traduzcan en problemas de organización y operación.

En este sentido, cabe mencionar que el número de alumnos por tutor en el programa debe ser equilibrado pues mientras hay tutores con 15 alumnos existen tutores con un solo alumno. Considero que difícilmente se puede atender tal número de alumnos.

El fin último de esta figura es el de desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación profesional.

4.- Cambio conceptual del trabajo recepcional

Resulta indispensable hacer mención del trabajo recepcional, que constituye un elemento más de baja eficiencia terminal, los requerimientos del trabajo que se exige para la obtención del grado no están formalmente expresados en el plan

de estudios de la maestría en pedagogía, de tal suerte que cada tutor plantea aquéllos que juzga convenientes, lo cual ocasiona una gran diversidad de criterios para evaluar los trabajos.

En el documento elaborado durante la gestión de la Dra. Ana María Salmerón Castro, para ingreso del doctorado de pedagogía al CONACYT titulado Pro PEP, se incluye un apartado en donde la Dra. estableció los requisitos que deben cumplir las tesis de grado que son:

- ❖ Rigor en el análisis conceptual y en el desarrollo argumentativo;
- ❖ Orden lógico o sistematicidad argumentativa;
- ❖ Consistencia en la aplicación del criterio metodológico elegido;
- ❖ Dominio de textos y debates relacionados con el tema de investigación;
- ❖ Aparato crítico riguroso;
- ❖ Corrección gramatical y coherencia expositiva;
- ❖ Constitución de un documento sólido, bien articulado que de cuenta de una aportación original al campo de conocimiento estudiado

Es importante aclarar que los requisitos mencionados responden a un trabajo doctoral, y sólo algunos académicos los conocen, pero al ser los únicos que existen algunos tutores los aplican igual a los trabajos de maestría, lo que resulta inadecuado, dado las características de cada nivel educativo.

Dado que un plan de estudios debe guardar coherencia entre sus elementos, para ser consistente aquí mencionaremos otra vez, que la indefinición de orientación de la maestría, así como la ausencia de perfil de egreso, impide establecer los lineamientos para el trabajo recepcional.

La concepción que la comunidad del posgrado en pedagogía tiene a cerca del trabajo recepcional de maestría debe transformarse en el sentido de ubicar los alcances de este nivel educativo, si bien el trabajo debe contener algunos de los elementos antes mencionados, debe ser un trabajo bastante más sencillo y que pueda realizarse en tiempo y forma.

5.- Duración de los estudios

Este apartado está íntimamente relacionado con el apartado anterior, ya que como consecuencia de las dificultades para elaborar el trabajo recepcional se deriva el incumplimiento de los tiempos establecidos en el plan de estudios.

PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Antecedentes

El Programa de Maestría en Pedagogía es el resultado de una larga historia que puede comenzar a contarse desde 1935, año en que nacieron, en la Facultad de Filosofía y Letras, la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación.

La Maestría en Ciencias de la Educación, de acuerdo con Libertad Menéndez (1998), operó 19 años (desde el 35 hasta el 54). El programa pretendía, esencialmente, formar profesores para secundaria, preparatoria y normal, en las diversas áreas del conocimiento que en esa época impartía la Facultad de Filosofía y Letras. A pesar de la importancia de sus pretensiones, el impacto no fue positivo, la matrícula y los índices de graduación del programa fueron desconsoladoramente bajos.

Hacia el año de 1954, en gran medida debido al traslado de la Facultad a las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria, la dependencia vivió una reestructuración académica muy importante. En tal sentido, el hasta entonces, Departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en el Departamento de Pedagogía, bajo la influencia de la concepción pedagógica alemana, representada por el Doctor Francisco Larroyo, neokantiano de la Escuela de Marburgo; el nuevo enfoque disciplinario rompía drásticamente con la concepción de pedagogía que lograra imponer, al interior de la Universidad y muchos años antes, don Ezequiel A. Chávez. (Menéndez, 1998: 7)

El recientemente nacido Departamento de Pedagogía instauró, en 1956, la primera “Maestría en Pedagogía” del país, cuyo propósito era formar especialistas encargados del estudio y análisis de la educación.

En el año de 1960, la Facultad inició una renovación académica sustantiva. Todas disciplinas que en ella se impartían comenzaron a ofrecer el nivel de licenciatura. Nació el actual Colegio de Pedagogía y en él se ofrecían, además la Maestría y el Doctorado en Pedagogía, una nueva Licenciatura.

Este nuevo nivel de licenciatura retomó para sí, prácticamente en su totalidad, el plan de estudios de la maestría de 1956 e hizo suyos los propósitos disciplinarios expresados en él; prioritariamente el de la formación de docentes de nivel superior a través de un plan de estudios aprobado en abril de 1960; y tal orientación habría de prevalecer por más de una década. En este

mismo marco de reestructuración, los estudios de posgrado mantuvieron su orientación hacia la formación de investigadores.

Por varios años, los esfuerzos mayores del Colegio se centraron en la consolidación de la licenciatura. Fue hasta el año de 1967 que los estudios de maestría y doctorado se vieron impulsados nuevamente, gracias a la aprobación, en ese año, del Primer Reglamento de Estudios Superiores de la UNAM. De acuerdo con dicho reglamento, la Facultad de Filosofía y Letras instauró la División de Estudios de Posgrado e inició la adecuación de todos los planes de estudio de sus maestrías y doctorados.

En enero de 1972, el Consejo Universitario aprobó la modificación a los planes de estudio de la Maestría y del Doctorado en Pedagogía. Los nuevos planes (del 72) tuvieron una vigencia de más de dos décadas. Nació la Maestría en Enseñanza Superior que comenzó a impartirse en la Facultad en 1974 y cuyo propósito era formar investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias. Esta Maestría seguiría operando hasta el año de 1999, cuando se aprobó su fusión con la nueva Maestría en Pedagogía, cuyo plan de estudios permanece vigente.

La Maestría en Enseñanza Superior se impartió también en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Su creación fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980; inició sus actividades académicas en el semestre 1981-II, y operó ininterrumpidamente hasta 1998. Esta Maestría fue creada tomando como modelo el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior existente desde 1974 en la Facultad de Filosofía y Letras, pero consideraba, además, las necesidades del profesorado de aquella Escuela.

Un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado fue aprobado en 1995. Este reglamento, vigente hasta hoy, reconceptualizó radicalmente los posgrados de la UNAM sobre la base de cuatro ejes fundamentales, a saber:

- ❖ La articulación e integración de las entidades universitarias (Facultades, Escuelas, Centros e Institutos) y de su personal académico;
- ❖ El fortalecimiento del sistema tutorial;

- ❖ La flexibilidad para configurar los programas curriculares; y

La apertura a nuevos espacios institucionales.

En atención a estos ejes se efectuó, en 1999, la adecuación del plan de estudios del Programa de Maestría en Pedagogía y tomó la forma que hasta hoy se mantiene. A partir de esta fecha, se fusionaron en una sola las anteriores Maestrías en Enseñanza Superior y en Pedagogía; se conjuntaron los esfuerzos que la Facultad de Filosofía y Letras y la ENEP Aragón habían realizado aisladamente, y se sumó a ellas, la colaboración del Centro de Estudios sobre la Universidad, como entidad participante del Posgrado.

El 29 de Septiembre de 2006 se aprobó un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado y ello exigirá de nuevas modificaciones al plan de estudios.

Fundamentación

Al inicio del nuevo siglo y con la condición globalizadora en el mundo, el avance o retroceso de los sistemas de educación superior depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones que imparten este servicio para aprovechar las oportunidades, así como de hacer frente a las amenazas que ofrece su entorno.

El fenómeno de la educación superior en México es multifactorial, entre los elementos que confluyen podemos mencionar la situación política, que ha cambiado la configuración del país y, por ende, de las instituciones; el factor social en el que las desigualdades se han acrecentado debido a que la sociedad apunta a un crecimiento más urbanizado y, sin embargo, existen zonas que no acceden a este desarrollo; el factor económico en el que puede distinguirse dos grandes vertientes, por un lado la economía interna del país que atraviesa por dificultades y, por otro, la economía externa para lo que se han diseñado estrategias que buscan la incorporación de México en los mercados mundiales, el aumento de la competitividad de la planta productiva y la modernización de las unidades económicas; los acelerados avances

científicos y tecnológicos, de la información y comunicación, humanísticos y la creciente escolaridad de la población en los niveles de la educación básica.

México se enfrenta a un panorama mundial y nacional de crisis económica global de tal magnitud que ha llevado a los organismos internacionales a plantear correcciones a las estrategias económicas que depositaron un excesivo optimismo en la regulación de los mercados sin intervención de los estados nacionales, esta situación ha propiciado más polarización entre países pobres y ricos, y ha abierto más distancia en las sociedades.

En el caso de México la crisis económica se ha profundizado ante la disminución de los precios internacionales del petróleo y los problemas de la banca nacional. Esto presupone para los siguientes años una austeridad en el gasto público, que afectará al sector educativo en su conjunto y a la educación superior en particular.

El contexto social en el que actúan las instituciones educativas, no siempre es favorable para el desempeño de sus funciones, sin embargo también les abre nuevas oportunidades de acción y permite el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

La condición mundial actual, que implica una sociedad globalizada, con un proceso de cambio acelerado en todas las esferas del quehacer humano, exige la transformación profunda en la forma de organizar y operar la educación. El cambio es constante y afecta todas las esferas de la actividad humana; se da en la actividad económica, las formas de organización del trabajo y las bases técnicas de la producción; para insertarse activamente en el mundo laboral surgen nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres; se modifican los patrones de conducta, se va conformando una nueva sociedad.

Está emergiendo una nueva sociedad del conocimiento, Las Instituciones de Educación Superior, que no aprovechen las oportunidades de esta cultura con todos los elementos humanos y tecnológicos disponibles, serán desplazadas por otras instituciones en las funciones de generación del conocimiento, creación y recreación de la cultura y formación de los técnicos y los profesionales del país. Es en este sentido que se propone la modificación del plan de estudios de la maestría en pedagogía.

El proceso de globalización económica, la interdependencia mundial y la constitución de bloques regionales constituye el nuevo contexto internacional que presenta oportunidades a las Instituciones de Educación Superior del país para establecer alianzas estratégicas en el terreno cultural y *educativo*, por medio del fortalecimiento de programas de intercambio y movilidad de estudiantes y de profesores, la realización de programas académicos conjuntos en posgrado e investigación y el establecimiento de redes educativas en los distintos campos del conocimiento, aprovechando las ventajas comparativas de las instituciones del extranjero.

Las Instituciones de Educación Superior y particularmente las que ofrecen posgrado, hoy tienen la oportunidad de definir más su identidad, afirmar sus diferencias de las otras y precisar sus ámbitos de especialización en docencia e investigación para convertirse en polos de excelencia. Además, la sociedad basada en el conocimiento requerirá cada vez más de la educación a lo largo de la vida, lo que exige de las Instituciones de Educación Superior la diversificación de su oferta educativa y la exploración de nuevas vías para la educación continua con miras a la superación profesional permanente.

La educación es uno de los factores estratégicos para alcanzar el desarrollo nacional y niveles superiores de vida, ya que la verdadera riqueza de los países reside en las personas que lo conforman. Uno de los propósitos de la educación es sin duda elevar la calidad de ésta en sus diversas modalidades y tipos, ampliar la base científica y tecnológica. Esto se puede conseguir vinculando más estrechamente la docencia y la investigación, fortaleciendo el desarrollo de los cuerpos académicos y estableciendo mayor vinculación entre las instituciones de educación superior y los sectores social y privado.

Hoy en día, el establecimiento de nuevas instituciones, así como el diseño, actualización, revisión y creación de nuevos programas han permitido un desarrollo importante de este nivel educativo. Es conveniente subrayar que de 1980 a 1996 la población escolar de posgrado se triplicó, al pasar de 25,503 alumnos a 75,392. En esa misma línea, la proporción de los alumnos con relación a la matrícula total de licenciatura universitaria y tecnológica, durante el periodo 1986-1996, se incrementó de 3.8% a 5.9% (*Programa Nacional Indicativo del Posgrado 1991*).

Es importante destacar que el objetivo del nivel de maestría es:

Formar personal capacitado para participar en el desarrollo innovativo, el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances del área en cuestión o de aspectos específicos del ejercicio profesional. El egresado adquirirá un amplio conocimiento incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación, técnicas en vigor y grados de validez en su área de especialidad, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o de acuerdo con la orientación de la maestría, para la alta especialización. La formación que se busca es más bien panorámica y de extensión, que de profundidad o actualización, en consecuencia, implica el dominio del área en su sentido más amplio. (*Ibíd.*)

En el párrafo anterior encontramos los elementos suficientes para proponer una maestría orientada hacia la investigación.

La Maestría en Pedagogía debe tener como propósito enlazar las actividades de investigación del programa, con los proyectos de los alumnos para propiciar resultados que incidan en su entorno.

Las acciones que se proponen con la modificación del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía están encaminadas a formar mejores recursos humanos que redundaran en mejores servicios a la comunidad y al desarrollo del país.

Fundamentación académica

El aumento en el ritmo de los procesos de cambio de los fenómenos sociales, culturales, económicos y de generación de conocimiento científico y desarrollo tecnológico que ha caracterizado a los últimos años, ha marcado una aceleración en la producción de nuevos acontecimientos, problemas e información en el campo de la educación. Los paradigmas de explicación e interpretación de los fenómenos educativos, de prescripción, de intervención e innovación pedagógica que exigen las cambiantes condiciones sociales se reformulan y enriquecen en el hacer cotidiano de quienes trabajan con la teoría y la práctica educativa. Dicha reformulación supone la conformación de nuevos y diferentes enfoques y perspectivas, la recuperación de distintas corrientes teóricas y enfoques metodológicos, la reconstrucción de nuevos puntos de vista e innovadoras estrategias de acercamiento a los problemas.

En el marco de esta situación de cambios y reformulaciones, los estudiosos de este campo requieren de una actualización permanente y de herramientas de análisis e indagación nuevas y adecuadas a las nacientes necesidades.

El programa de maestría en pedagogía no opera ajeno a estas condiciones. Por ello, recurre a medios de formación que aseguran, por un lado, el tránsito flexible de los estudiantes entre diversas perspectivas y enfoques, y por el otro, el control regulado del rigor teórico, conceptual y metodológico que es indispensable para las tareas de investigación. De ahí que las actividades académicas que realizan los estudiantes de la maestría estén contempladas en el marco de un amplísimo abanico de opciones, a la vez que se planean en atención estricta a las necesidades formativas y los requerimientos de adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para el desarrollo de la investigación rigurosa y de alto nivel.

El plan de estudios reconoce que el desarrollo de las habilidades y la construcción de los conocimientos que determinan los fines del programa de maestría en pedagogía, supone el ejercicio práctico de las actividades y procedimientos comprometidos en las tareas de investigación; y que dicho ejercicio debe realizarse de la mano de quienes tienen experiencia en esa práctica.

Reconoce, a la par, que las tareas de investigación y formación constituyen una pareja inseparable de la creación y transmisión del conocimiento; y que la actividad docente se legitima en la actividad indagatoria, tanto como ésta redobla su sentido a partir de aquella.

Marco filosófico

El propósito del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía por una parte se centra en la formación en el ámbito del conocimiento científico así como en el terreno de los valores, derechos y obligaciones del hombre. Con la modificación del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía; se pretende llevar a la práctica la misión establecida en plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2002 – 2006, que establece:

“Preparar a hombres y mujeres para la investigación, la docencia y la práctica profesional, de alto nivel; formarlos para que desarrollen capacidades de pensamiento complejo y crítico, para la creación y recreación de conocimiento. De esta manera, egresar profesionales con claro sentido y compromiso con la realidad social, que contribuyan al desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes, y coadyuven al reconocimiento y a la solución de los problemas nacionales, desde una perspectiva universitaria.” (Plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2002 – 2006)

Para poder estar en concordancia con la misión del posgrado la Maestría en pedagogía se apoya en los siguientes lineamientos:

- ❖ Generar, captar y transmitir el conocimiento preponderante en el área pedagógica
- ❖ Promover la esencia de los valores, derechos y obligaciones fundamentales del ser humano, para favorecer un desarrollo integral y equilibrado del individuo.
- ❖ Fomentar un ambiente de diálogo con absoluto respeto al pensamiento y creencias individuales.
- ❖ Extender los beneficios de una cultura general que ofrezca una mayor comprensión del mundo en que vivimos y de las alternativas del hombre.
- ❖ Impulsar la superación académica del personal docente y del alumnado, apoyando la libertad de cátedra.
- ❖ Mantener un proceso de autoevaluación permanente.

Como parte de una institución de educación superior el programa de posgrado en pedagogía transmite y promueve valores, en especial aquellos que considera necesarios especialmente en una sociedad en constante evolución como lo es la nuestra. Estos valores son los siguientes:

APERTURA. Para lograr una constante actualización en todos los ámbitos y contar con diversidad de opiniones que enriquezcan la participación y el conocimiento en el interior de las aulas, aceptamos la expresión de todas las corrientes de pensamiento así como la innovación tecnológica.

RESPECTO. Entendemos que la buena relación entre los integrantes de la Universidad se basa fundamentalmente en la consideración recíproca, que da como resultado un adecuado desarrollo.

INTEGRACIÓN. Enaltecemos la importancia de accionar de manera conjunta y enlazar esfuerzos.

DIALOGO. Tenemos interés en optimizar nuestro desempeño en todos los ámbitos, por eso, consideramos que la manifestación e intercambio de ideas debe ser un canal permanente de retroalimentación.

CONGRUENCIA. Entendemos que la credibilidad en la institución radica en el encuentro de las perspectivas y los hechos por eso pretendemos que cualquier plan de trabajo se sustente en bases sólidas que garanticen cumplimiento y éxito.

SUPERACIÓN. Sabemos que el entorno reclama cada día mejores individuos que cuenten no sólo con calidad académica sino también con calidad moral, es por esto que cotidianamente nos preocupamos porque nuestras actividades se desarrollen en un marco de autoevaluación, que permita perfeccionar nuestros métodos y objetivos.

LEALTAD. Para los integrantes de la UNAM nuestra casa de estudios es muy importante, es por eso que contamos con una máxima, que es trabajar permanentemente y con fidelidad en beneficio de sus objetivos, así como cumplir con los que marcan sus autoridades.

COMPROMISO. Cada día dirigimos e involucramos nuestros sentidos y nuestro espíritu en la realización y el éxito de los proyectos encomendados, esa es la tarea de quienes formamos parte de la institución.

BENEFICIO SOCIAL. Se inculca en nuestros alumnos una conciencia de tipo social y de contexto, que fomenta en ellos el interés y la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en acciones concretas en beneficio del entorno social y por consiguiente del desarrollo nacional.

En el programa de posgrado en Pedagogía creemos que la educación y formación de los alumnos es nuestra razón de ser por lo que el plan de estudios de la maestría en Pedagogía, las acciones y decisiones están encaminadas a ejercer y perfeccionar el proyecto académico de la institución.

El personal docente es una pieza fundamental que no sólo imparte cátedra, sino que da ejemplo y orientación a los alumnos.

Todo lo anterior refuerza la visión de los estudios de posgrado de la UNAM, que es mantener el mejor sistema de posgrado del país en términos de su calidad, diversidad y en respuesta a los requerimientos de la investigación, la educación superior y los sectores productivo, social y gubernamental.

Marco normativo

En el año de 1980, se reformó el artículo 3º, fracción VII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual se establece que: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura”

El régimen jurídico de la UNAM es el de un organismo descentralizado del Estado y autónomo. La autonomía concedida por acto legislativo a las universidades públicas, es la facultad de que se gobiernen y establezcan sus propias normatividades, dentro del ámbito delimitado por su propia ley orgánica. El ejercicio de la autonomía no significa que pueda ejercer una actividad autolegislativa, sino autorreglamentaria.

La Legislación Universitaria se integra con diversos cuerpos jurídicos que derivan, de manera directa o indirecta del mandato de una ley del H. Congreso de la Unión, como lo es precisamente la Ley Orgánica de la UNAM, siendo ésta la norma más alta dentro de la misma. Este conjunto de disposiciones, con la denominación genérica de Legislación Universitaria, rige las funciones de esta Casa de Estudios.

Los Estatutos son disposiciones de carácter general que rigen las actividades de la Universidad, cuya naturaleza permite que se les reglamente y pormenore en forma detallada, para posibilitar su ejecución. Estos constituyen, junto con la Ley Orgánica, el fundamento de los demás ordenamientos que conforman la Legislación Universitaria. Actualmente existen cinco Estatutos: el General, el del Personal Académico, el del Personal Administrativo, el de la Defensoría de los Derechos Universitarios y el del Sistema Universidad Abierta.

En orden jurídico después del estatuto general siguen los reglamentos que regulan particularmente las actividades de cada sector de la comunidad.

Reglamentos

Como se mencionó anteriormente los Reglamentos son conjuntos ordenados de preceptos que sirven como medio, para regular en forma particular las actividades de cada sector de la comunidad universitaria.

En este sentido el plan de estudios de la maestría en Pedagogía, se basa en dos reglamentos fundamentales en primer lugar, el reglamento general para la presentación, aprobación y modificación de planes de estudio y en segundo lugar el reglamento general de estudios de posgrado. En el primero se establece que:

Para los efectos de este reglamento se adoptan los conceptos sobre planes de estudio contenidos en los reglamento de la ENP, de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH y en los reglamentos generales de Estudios Técnicos y Profesionales y de Estudios de Posgrado de la UNAM.

En el capítulo II de este reglamento, que se refiere a la presentación de los planes de estudio se establece en el artículo 4° que un proyecto de creación o modificación sustancial de un plan de estudios constará de:

- a) Fundamentación del proyecto;
- b) Perfil del egresado;
- c) Metodología del diseño curricular empleada;
- d) Estructura del plan de estudios;
- e) Criterios para su implantación, y
- f) Plan de evaluación y actualización.

Además en el artículo 8°, la fundamentación de modificación a un plan de estudios deberá incluir los resultados de la evaluación del plan vigente.

Un elemento vital en el plan de estudios de la maestría en Pedagogía lo constituye el establecimiento del perfil del egresado que debe señalar las características que se espera tenga quien haya concluido el plan de estudios de la mencionada maestría.

A continuación, presentamos los últimos cuatro artículos del reglamento general para la presentación, aprobación y modificación de planes de estudio, que resultan fundamentales en el desarrollo de este trabajo.

Artículo 10.- El proyecto debe describir los métodos y procedimientos empleados en la elaboración del plan de estudios.

Artículo 11.- La estructura del plan para efecto de su presentación debe incluir las áreas académicas, asignaturas, módulos y demás elementos curriculares, definidos por sus objetivos generales y sus unidades temáticas, así como las relaciones que guardan entre sí, a fin de precisar su ordenación y ubicación en los períodos previstos para acreditar el plan de estudios.

Artículo 12.- Los criterios de implantación se refieren a los mecanismos académico - administrativos de transición entre planes y a la tabla de equivalencia de las asignaturas o créditos, según el caso.

Artículo 13.- El plan de evaluación y actualización debe establecer los mecanismos por medio de los cuales se obtenga información acerca de la congruencia y adecuación de los diferentes componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel académico específico, a fin de realizar periódicamente las modificaciones necesarias al plan de estudios para que adapte a los nuevos requerimientos sociales y a los avances de la disciplina.

Por otra parte, el reglamento general de estudios de posgrado establece en el Título I, Capítulo único, disposiciones generales, en su artículo 5° establece que:

El plan de estudios deberá contener lo siguiente:

- a) La fundamentación académica del programa; los campos del conocimiento que comprende y las actividades académicas que lo conforman, con su correspondiente valor en créditos, cuando sea el caso;
- b) Los requisitos académicos que deben haber cubierto los aspirantes para ingresar al programa y los que se necesitan para que un alumno pueda optar por un cambio de inscripción de maestría a doctorado o viceversa, cuando sea el caso;
- c) El tiempo en que el alumno deberá cubrir la totalidad de las actividades académicas y los requisitos de permanencia y de obtención del diploma o grado; y, en el caso de doctorado, el procedimiento de evaluación para obtener la candidatura al grado de doctor, y
- d) los requisitos mínimos para ser profesor o tutor.

El plan de estudios de la Maestría en Pedagogía que se propone se estructura con base a la normatividad vigente, y a las necesidades detectadas en la operación del actual plan de estudios.

Diagnóstico

La maestría en pedagogía de la UNAM, deberá constituirse como un programa orientado hacia la investigación, cuyo elemento más destacado lo constituirá la orientación permanente de los tutores para la realización de investigaciones en el campo educativo, originales y propositivas.

Estas condiciones pondrán de manifiesto la riqueza pero sobre todo las potencialidades del programa que posibilitarán una nueva plataforma para transmitir, recrear y generar nuevo conocimiento, acorde con las necesidades actuales y futuras del país, como a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento.

Diagnóstico de la oferta educativa

Con objeto de conocer mejor la situación de las maestrías que tienen relación con el campo educativo en México la ANUIES nos proporciona las tablas siguientes. Es muy significativo el hecho de que aunque la UNAM está afiliada a la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior la maestría en pedagogía no se encuentra en los catálogos de dicha asociación. **(Consultar anexo 1)**

Organización del plan de estudios

El plan de estudios que se propone contiene conocimientos de alto valor para la investigación pedagógica, el eje central de este plan es la investigación, incluyendo dos grandes directrices: la metodología y los temas selectos. El plan está diseñado para recibir la máxima cooperación ente los participantes en términos de programas de investigación y desarrollo.

La esencia de esta colaboración es desarrollar un nuevo concepto y práctica de la maestría, basado en el trabajo colectivo, la solución de problemas y el desarrollo de una metodología apropiada para la investigación.

Por otro lado, se busca que aquellos que participen en el plan conformen un núcleo de investigadores dedicados a conseguir los objetivos del plan y que éste, por sí mismo, conduzca a los participantes a nuevas prácticas de investigación de alta calidad.

Para la consecución de los objetivos antes mencionados es importante recalcar la importancia del trabajo tutorial, el cual da sustento al trabajo de investigación, esto significa que el trabajo tutorial y el trabajo de investigación están íntimamente ligados, en el seminario de tesis se conjuntan estos

aspectos llevando al alumno a la realización del trabajo de tesis y a la obtención del grado.

Perfil de ingreso

El perfil que se exige a un aspirante a la maestría en pedagogía contempla la posesión de un bagaje disciplinario amplio y sólido que dé cuenta de una formación previa en el campo educativo y de ciertas condiciones académicas indispensables básicas que permitan cimentar la formación orientada a la investigación que se pretende conseguir. Esto requiere que los aspirantes al programa demuestren poseer:

- **Conocimientos:** Metodología general de investigación; bases pedagógicas, necesarias para interpretar los fenómenos educativos.
- **Habilidades:** Capacidades críticas, de discernimiento, de abstracción y de síntesis, capacidad de expresión oral y escrita, disposición y habilidades para el trabajo grupal.
- **Actitudes:** Disposición para realizar trabajo en equipo, el diálogo y la cooperación, tolerancia, apertura a la diversidad y pluralidad; compromiso social, iniciativa, gusto por la comunicación y el intercambio de ideas

Programa de investigación asociado a la maestría

La temática de investigación será elegida, eliminando temas de carácter restringido que desarrollen habilidades limitadas.

El programa de investigación se conforma en la actividad central de formación mediante la participación de los alumnos en una línea de investigación.

En el trabajo de investigación es importantes la figura del tutor ya que éste le permitirá al alumno la integración de la investigación.

Objetivos de la investigación

- ❖ Construir y plantear un problema educativo.
- ❖ Estructurar un marco conceptual con base en el conjunto de conocimientos existentes.
- ❖ Establecer hipótesis por lo menos de carácter descriptivo.
- ❖ Identificar y justificar el diseño, las estrategias metodológicas y las de análisis.

- ❖ Obtener, organizar e interpretar los resultados y compararlos con estudios similares.
- ❖ Identificar nuevos problemas o nuevas hipótesis.

Metas de la investigación

- ❖ La investigación debe referirse a un problema académico o profesional que demande originalidad, creatividad y capacidad de innovación.
- ❖ Se utilizará ampliamente la información.
- ❖ Se realizará la planeación y organización en el trabajo de investigación.

Líneas de investigación

Las líneas de investigación tendrán una estrecha relación con los temas selectos pedagógicos, éstas son:

1. Antropología Cultural
2. Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación
3. Política, economía y planeación educativas
4. Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica
5. Filosofía de la educación y teorías pedagógicas
6. Historia de la educación y la pedagogía
7. Desarrollo humano y aprendizaje
8. Sistemas educativos formales y no formales
9. Sociología de la educación
10. Temas emergentes

La descripción de las líneas de investigación se menciona en la primera parte de este de este trabajo.

Proyecto de investigación

El proyecto de investigación permite al maestrando participar en la búsqueda de nuevos conocimientos y el desarrollo de la ciencia. Las actividades de investigación son el elemento central ya que articulan al conjunto del proceso formativo y evidencian la adquisición de competencias al orientarse a la identificación, planteamiento y solución de problemas. La temática de la investigación será elegida de entre las diez áreas temáticas antes mencionadas.

Los elementos metodológicos que hemos seguido responden a los siguientes planteamientos:

- a). Se han enunciado los objetivos del programa de investigación asociado a la maestría con la finalidad de cumplirlos resultando en una tesis de grado.

- b). Se procuró que el contenido de las líneas de investigación tuviera coherencia.
- d). Se provee al estudiante de las herramientas necesarias, para la realización de proyecto de investigación.
- e). Se promueve la búsqueda de bibliografía pertinente
- f). Se cuenta con un sólido equipo humano de tutores y asesores con amplia y reconocida capacidad, para apoyar a los alumnos en la realización de su proyecto de investigación.

Estructurado con todos los elementos antes mencionados el pronóstico de los proyectos de investigación que de la Maestría en Pedagogía emanen, será de solidez científica, coherencia en los conocimientos e innovación en el campo educativo

Objetivo general del plan de estudios

El Plan de estudios de la maestría en pedagogía pretende preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria, creando óptimas condiciones para el ejercicio docente, académico y profesional del más alto nivel.

En el programa de la maestría en pedagogía, estamos conscientes de la responsabilidad que tenemos con la sociedad, por tal motivo, orientamos nuestros esfuerzos a la formación de egresados de alto nivel para la investigación educativa, capaces de generar conocimientos, con claro sentido ético y compromiso social, en posibilidad de transmitir estos conocimientos a nuevas generaciones, para contribuir a solucionar los problemas nacionales y mejorar los niveles de competitividad en el contexto de la globalización.

Organización del plan de estudios

El plan de estudios reconoce que, el desarrollo de las habilidades y la construcción de los conocimientos que determinan los fines del programa de la maestría en pedagogía, supone el ejercicio práctico de las actividades y procedimientos comprometidos en las tareas de investigación; y que dicho

ejercicio debe realizarse de la mano de quienes tienen experiencia en esa práctica.

Entendemos la tutoría como la orientación permanente e individualizada, a lo largo de todo el proceso de formación, que garantiza el uso adecuado de la libertad responsable y participativa.

En la maestría en pedagogía la figura del tutor es esencial, ya que fungirá como orientador, indicando cuáles de la amplia variedad de temas selectos es conveniente que curse el maestrando para la mejor realización de su investigación

Los tutores serán responsables, de:

- ❖ Orientar el curso de las actividades académicas que son necesarias para que los estudiantes adquieran o refuercen las habilidades y conocimientos necesarios para el desarrollo de un trabajo de investigación original y de alta calidad.
- ❖ Acompañar el proceso de formación de los estudiantes por la vía de su incorporación a los proyectos de indagación en curso a cargo de los tutores.
- ❖ Orientar, acompañar y dirigir el proceso de investigación de los estudiantes
- ❖ Realizar el seguimiento de los avances de investigación del estudiante
- ❖ Participar en seminarios y reuniones periódicas de retroalimentación con el estudiante.
- ❖ Evaluar semestralmente el cumplimiento de las actividades académicas programadas y los avances de investigación realizados.

Todas estas funciones podrán ejercerse gracias, entre otras cosas, al reforzamiento de las bases del modelo tutorial que se impulsan de manera permanente a partir de: a) una selección rigurosa de la planta de tutores del programa y b) la difusión entre profesores y alumnos de las funciones de los tutores

Duración de los estudios

Este plan está estructurado por 4 semestres, para alumnos de tiempo completo, los alumnos de tiempo parcial tendrán hasta dos semestres adicionales.

Inscripción

Las fechas y horarios para inscribirse se fijarán conforme al calendario escolar aprobado por las autoridades de la UNAM.

Créditos del programa

Para obtener el grado de maestro en pedagogía el estudiante deberá cubrir 86 créditos, de los cuales 70 corresponden a los seminarios acreditados en los 4 semestres y 16 a los obtenidos con el proyecto de investigación, en las tutorías.

Estructura del plan de estudios

Los alumnos podrán elegir los temas de su interés acorde con su trabajo de investigación, exceptuando los cuatro seminarios de desarrollo de proyectos de investigación que son obligatorios para todos los maestrandos. En el primer semestre, de este seminario los alumnos plantearán un proyecto de investigación; en el segundo semestre deberán tener un avance de su proyecto de un 30%, en el tercer semestre deberán tener un avance del 60% y en el cuarto semestre el 100%, para estar en condiciones de elaborar un trabajo de tesis.

Los temas selectos están inscritos dentro de las líneas de investigación, para mayor claridad éstos se denominan: temas selectos de docencia universitaria, temas selectos de gestión y políticas educativas, temas selectos de educación y diversidad cultural y temas selectos de construcción de saberes pedagógicos.

Los seminarios son la vía para que los temas selectos sean abordados, son de carácter teórico y podrán apuntalar el proyecto de investigación

Los alumnos deberán cubrir de entre los seminarios de los temas selectos, 8 seminarios que autorice su tutor para que estén en correspondencia con su proyecto de investigación, como ya se mencionó, los 4 seminarios de desarrollo de proyectos de investigación son obligatorios, así como las tutorías, el alumno sólo podrá cursar 2 semestres por seminario, después de los cuales si no recibe una evaluación favorable causara baja del programa.(artículo 17 del reglamento general de estudios de posgrado)

Las actividades académicas del plan de estudios están organizadas en

cuatro periodos semestrales, con 48 hrs. por semestre y 86 créditos.

Vigencia

El plan de estudios de la maestría en pedagogía, entrará en vigor en el siguiente periodo lectivo a su aprobación. Cada cinco años se llevará a cabo una evaluación curricular de este plan, para determinar su pertinencia, congruencia y su viabilidad; con objeto de optimizarlo.

Perfil de egreso

El plan de estudios de la maestría en pedagogía, hemos dicho, pretende formar al alumno para tener un dominio adecuado de los conocimientos del campo y de las herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan realizar investigación profunda y original.

El perfil de egreso del programa considera fundamental que, al egresar, un estudiante cuente no sólo con aquellas habilidades y conocimientos necesarios para realizar investigación en los términos señalados, sino que cuente también con capacidades de comunicación y difusión de las ideas que genera su trabajo de investigación y con un conocimiento sólido de la disciplina que le permita cumplir con labores docentes de alta calidad.

Por ello, el plan de estudios impone a los alumnos las máximas exigencias académicas a modo de garantizar, por un lado, la posesión de un conocimiento actualizado y profundo de los grandes temas de la pedagogía, en especial, de los temas sobre los que versa su investigación.

Partiendo de la conceptualización del perfil de egreso como la determinación de las actividades generales y específicas que desarrolla un profesional en su área o campo de competencia, tendientes a la solución de problemáticas educativas, el maestro en pedagogía debe cumplir con:

Áreas generales de conocimiento

1. Manejará el estado del arte en su área de interés y adquirirá un sólido conocimiento de la problemática educativa en general.
2. Generará y aplicará conocimientos relacionados con el área educativa
3. Evaluará la metodología y técnicas de investigación pertinentes al estudio sistemático de los temas y las áreas de la pedagogía.

4. Identificará la problemática de la investigación educativa encontrando las similitudes y discrepancias que le proporcionen las bases para orientar su investigación.
5. Conocerá los recursos y necesidades del país.
6. Planteará, realizará y evaluará proyectos de investigación educativa

Habilidades y destrezas

1. Determinará la metodología y las técnicas de investigación pertinentes en el abordaje de los distintos temas pedagógicos, especialmente los correspondientes a las mencionadas líneas de investigación.
2. Definirá directrices en la realización de proyectos de investigación educativa.
3. Coordinará o participará en grupos multi e interdisciplinarios.

Actitudes generales del egresado.

1. Asumirá una postura crítica con respecto al devenir de la pedagogía moderna, en relación con sus avances y alcances.
2. Mantendrá una actitud ética, abierta y sensible frente a los problemas a que se enfrenta en su quehacer cotidiano
3. Tendrá una disposición favorable a la consideración de todas las posibilidades razonables y las alternativas flexibles en el desarrollo de su labor de investigador, asumiendo una actitud crítica, frente a los resultados obtenidos.
4. Llevará a cabo con objetividad su labor profesional.
5. Mostrará honestidad y responsabilidad en sus tareas profesionales, académicas y de investigación; respeto y consideración por sí mismo, por los demás y por el trabajo, así como compromiso hacia su propio mejoramiento y la formación profesional de sus alumnos.
6. Tomará en cuenta las repercusiones que puedan tener otros por las decisiones que tome al realizar sus actividades profesionales.

Requisitos mínimos de ingreso

- ❖ Licenciatura en pedagogía o afín.
- ❖ Título o acta de examen profesional.
- ❖ Carta de exposición de motivos.
- ❖ Proyecto de investigación.
- ❖ Entrevista.
- ❖ Comprensión de lectura de un idioma diferente al español (inglés, francés, alemán, italiano o portugués).
- ❖ *Currículum vitae*

Y aquellos que el comité académico juzgue pertinentes

Para alumnos extranjeros

Además de los requisitos anteriores deberán presentar:

- ❖ Documentos oficiales avalados por el consulado mexicano de su país y el ministerio educación.
- ❖ Constancia de revalidación de estudios.
- ❖ Forma migratoria (FM-9).
- ❖ Demostrar un conocimiento suficiente del idioma español.

Requisitos de permanencia

- ❖ Inscribirse en tiempo y forma.
- ❖ Mantener el porcentaje de avance del proyecto de investigación, establecido en la estructura del plan de estudios
- ❖ Cumplir con un mínimo del 80% de asistencias.
- ❖ Obtener evaluaciones semestrales favorables

Un alumno podrá causar baja en las siguientes situaciones:

- ❖ Si no cumple con un 80% de asistencias al terminar el semestre.
- ❖ Al no acreditar el seminario de desarrollo de proyectos de investigación, la tutoría o el seminario de tesis.
- ❖ Cuando su comportamiento se considere como falta de respeto a sus maestros, compañeros, a la misma institución o al personal.
- ❖ Por no cumplir con el reglamento de la institución.
- ❖ Por incumplimiento de otras normas administrativas.

El comité académico determinará las condiciones académicas mínimas necesarias para que un alumno permanezca inscrito, si un alumno carece de éstas condiciones no podrá continuar inscrito en el programa.

Requisitos de egreso

- ❖ Haber completado todos los créditos del plan de estudios.
- ❖ No tener adeudo en biblioteca.
- ❖ Cumplir con todos los requisitos académicos y legales correspondientes.
- ❖ Presentar una tesis basada en el proyecto de investigación.
- ❖ Sustentar y aprobar el examen de réplica de tesis ante un jurado.

Evaluación curricular

Se seguirá un proceso permanente de evaluación, para valorar la calidad y pertinencia del plan de estudio, la congruencia que guardan los componentes curriculares entre sí, su ejecución y la relación que guarda el plan respecto a

las condiciones del contexto social que orienta las características del profesional que se requiere; así como las acciones a realizar para llevar a cabo los ajustes necesarios al plan.

En esta fase se deberá evaluar sistemática y objetivamente el proceso de congruencia, eficacia y eficiencia del plan y los programas de estudio operantes, con relación a los objetivos para los que fueron diseñados.

Evaluación curricular interna

Elementos a considerar para llevar a cabo la evaluación curricular interna:

- 1.-El currículo ha de ser útil (como guía central del proceso concreto de enseñanza-aprendizaje) para satisfacer las necesidades sociales.
- 2.-Los objetivos deben ser alcanzables en las circunstancias imperantes.
- 3.-Verificar que los objetivos sean valiables, esto es, debe ser posible determinar si se están logrando o no.
- 4.-Debe ser coherente con la política y filosofía educativas contenidas en las leyes aplicables al respecto.
- 5.-Comprobar que es una guía lo suficientemente concreta, que permita la actividad discrecional de profesores y administradores.
- 6.-Debe ser útil para la satisfacción de las necesidades y expectativas de los educandos considerados en cuanto individuos.
- 7.-Los aprendizajes deben ser significativos, debe poderlos integrar coherentemente a lo que ha aprendido previamente y a su realidad material e intelectual.
- 8.-El currículo debe ser elaborado considerando los recursos disponibles.

Acciones sugeridas

- ❖ Diseñar un sistema de evaluación continua de las estructuras curriculares.
- ❖ Establecer vinculación con el entorno social.

El seguimiento y desarrollo del programa de la maestría en pedagogía, requiere un comité de evaluación curricular, el cual estará formado por distinguidos profesores de reconocido nivel académico y profesional, este comité emanará del comité académico del programa, además de pertenecer al catálogo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el citado comité de evaluación curricular, se encargará de las siguientes funciones:

1. Comparar los resultados obtenidos en el desempeño profesional del egresado, con respecto al perfil propuesto en el plan de estudios.
2. Analizar la vigencia de los objetivos generales, con relación a los avances científicos-tecnológicos de la disciplina y a los cambios sociales.
3. Revisar el equilibrio cuantitativo y cualitativo de cada una de las áreas de conocimiento, en los mapas curriculares.
4. Valorar el correcto desarrollo del programa.
5. Comprobar la impartición de cátedra implícita en el programa.
6. Realizar un análisis profundo acerca de las características de los aspirantes al programa y enviar resultados y recomendaciones al subcomité de admisión del comité académico del programa.
7. Realizar una continua evaluación del programa con el objetivo del mejoramiento constante del mismo.
8. Desarrollar acciones que permitan la correlación entre las funciones que desarrollará el egresado en los diversos ámbitos laborales y los conocimientos adquiridos durante su formación en el programa de maestría en pedagogía, con la finalidad de evaluar su eficacia y asimismo, realizar los ajustes necesarios al mencionado programa y perfeccionarlo.
9. Establecer las acciones necesarias que descubran las necesidades académicas del programa en cuanto a contenidos, espacios y diversos elementos afines para establecer a su vez las recomendaciones a la autoridad competente para su solución.

La periodicidad para las reuniones del comité se determinará en función de los requerimientos institucionales para la retroalimentación del proceso de evaluación y actualización de los planes y programas de estudio.

Evaluación curricular externa

Se promoverá una evaluación externa, mediante una comisión de profesores e investigadores de otras universidades del país y del extranjero, y a empleadores provenientes de los diferentes sectores: académico, privado y gubernamental. Se solicitarán evaluaciones externas periódicas, por parte del CIEES.

Perfil del personal académico

Conforme a los lineamientos estratégicos, describa cuál es el perfil ideal del personal académico de tiempo completo que debe impartir el programa.

Contar con el grado de maestro o equivalente. Ser mexicano o contar con los permisos correspondientes por parte de la Secretaría de Gobernación. Contar con experiencia docente de 2 años como mínimo en el área y haber demostrado a juicio de la institución las habilidades psicopedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Tener título certificado por la Dirección General de Profesiones o por la correspondiente de su país, mínimo con el grado de maestro. Identificarse con los objetivos educativos de la institución y hacerlos propios. Tener disposición para ejercer su función docente con ética profesional. Tener vocación para la docencia y una actitud permanentemente educativa al fin de formar al profesional.

Describa el perfil ideal del personal académico de asignatura que debe impartir el programa.

Contar con el grado de doctor o equivalente. Ser mexicano o contar con los permisos correspondientes por parte de la Secretaría de Gobernación. Contar con experiencia docente de 2 años como mínimo en el área y haber demostrado a juicio de la institución las habilidades psicopedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Tener título certificado por la Dirección General de Profesiones o por la correspondiente de su país, mínimo con el grado de maestría. Identificarse con los objetivos educativos de la institución y hacerlos propios. Tener disposición para ejercer su función docente con ética profesional. Tener vocación para la docencia y una actitud permanentemente educativa al fin de formar al profesional.

Mapa curricular***Tronco común***

PRIMER SEMESTRE	Metodología de la investigación pedagógica;
	Epistemología de la educación;
	Construcción del campo de la pedagogía;
SEGUNDO SEMESTRE	Teoría pedagógica;
	Teorías sociales y educación,
	Filosofía de la educación

TEMAS SELECTOS

		<i>Antropología Cultural</i>	<i>Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación</i>	<i>Política, economía y planeación educativas</i>	<i>Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica</i>	<i>Filosofía de la educación y teorías pedagógicas</i>	<i>Historia de la educación y la pedagogía</i>	<i>Desarrollo humano y aprendizaje</i>	<i>Sistemas educativos formales y no formales</i>	<i>Sociología de la educación</i>	<i>Temas emergentes</i>
T E R C E R O S E M E S T R E	C U R S O S E S T R	Antropología cultural	Didáctica	Educación superior	Investigación sobre problemas de aula	La formación humana desde diversas tradiciones	Textos clásicos	Teorías del aprendizaje	Sistemas educativos, formales y no formales	Sociología de la educación	Temas emergentes
		Cultura	Planes y programas de estudio	Organismos internacionales y educación	Desarrollo de proyectos de investigación	Filosofía de la educación y teorías pedagógicas	Nacionalismo y educación	Procesos cognitivos	ONG´s y la atención a la diversidad	Actores sociales de la educación	Nuevas tecnologías en el campo de la educación
		Diversidad cultural y educación	Enseñanza de las ciencias	Política, economía y planeación educativas	Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica	Educación y liberación	Historia de la educación	Educación y psicoanálisis	Educación y trabajo	Educación y movimientos sociales	
		Autobiografía y formación académica	Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales	Estado y educación		Educación y derechos humanos	Configuración del Sistema Educativo Nacional		Educación para la salud	Educación comunitaria	
		La etnografía en la investigación educativa	Evaluación y acreditación en educación	Globalización neoliberalismo y exclusión		Teorías educativas textos clásicos	Historia de la educación y la pedagogía			Educación ambiental	

	Enfoques psicopedagógicos. La psicometría	Políticas y prácticas educativas en México	Metodología cuantitativa: valoración de creencias, actitudes e intenciones	Filosofía contemporánea y educación	Genealogía de prácticas y discursos educativos			Educación y género	
	Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación	Teorías organizacionales	Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa	Investigación pedagógica-filosófica	Desarrollo humano y aprendizaje			La formación de sujetos en América Latina	
	Las teorías de la comunicación en la educación	Globalización y política educativa mexicana		Educación y valores en el tercer milenio				Sociología de la educación	
				Desarrollo humano y valores				Socioanálisis del mexicano	

Conclusiones

A lo largo del primer capítulo hemos revisado, en forma breve, los enfoques en torno al *currículum*, se ha hecho énfasis en aquellos que intervienen en la normatividad universitaria. Se pretendió arrojar luz sobre una serie de fenómenos que ocurren en relación con el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía.

Dedicamos parte de ese capítulo a las propuestas de Glazman, de Ibarrola y J. A. Arnaz, por ser éstas las que poseen más coincidencias con la normatividad que existe al respecto en la UNAM, y por considerar que es necesario revisar, paso a paso, la elaboración técnica del *currículum* y señalar aquellos elementos de los que carece el plan de estudios que nos ocupa.

Parte importante de este primer capítulo es aquella relativa a la legislación universitaria, pues es a partir de ella que se generan los planes y programas de estudio que se brindan en la UNAM, entre ellos, el de la Maestría en Pedagogía.

En el segundo capítulo se aborda analíticamente el plan de estudios vigente en su versión formal, cada elemento constitutivo, que está presente o ausente y con estos elementos podemos dar cuenta de las particularidades del plan de estudios. Cuando hablamos de los alumnos, podemos explicarnos la heterogeneidad conectando las carencias del plan de estudios y la población de ingreso. En el trabajo afirmamos que la falta de perfil de ingreso y la ambigüedad del perfil de egreso tenían consecuencias, una de ellas es ésta heterogeneidad. La falta de definición respecto a la orientación de la maestría conlleva consecuencias en la operación y en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y el trabajo recepcional, entre otras cosas. Finalmente, reproducimos una de las entrevistas que realizó Rosalba Sánchez Dromundo para su tesis de doctorado, que da cuenta del entramado entre plan formal y la situación operativa del programa.

En el tercer capítulo se manejan dos ejes principales, en el primero se señalan algunos apuntes para la actualización del plan vigente de la Maestría en Pedagogía, con aquellos elementos que desde nuestro punto de vista resultan indispensables para poder llevar a cabo la mencionada actualización;

el segundo eje se refiere al planteamiento de un nuevo plan de estudios que recoge las observaciones realizadas a lo largo del trabajo e incluye los elementos faltantes del plan vigente.

Después de esta recapitulación apunto las siguientes conclusiones:

1. El plan vigente de la Maestría en Pedagogía se estructuró, en un principio, ceñido a una propuesta curricular diferente a la teoría curricular estadounidense.
2. Por un lado, la teoría curricular estadounidense ha influido enormemente en las posturas de Glazman, Ibarrola y Arnaz, y, por otro lado, la normatividad universitaria ha tomado como modelo este mismo enfoque, que a más de 50 años de creado ha sido rebasado, tanto por los nuevos planteamientos curriculares, como por el desarrollo de la sociedad y los avances científicos y tecnológicos. Tanto la teoría curricular sostenida por dichos autores, así como la normatividad universitaria han sido superadas.
3. La transformación de los planes de estudio no podrá ser posible en tanto la legislación respectiva no se actualice.
4. La adaptación del plan de estudios vigente de la Maestría en Pedagogía a la legislación aplicable para ser aprobada por las instancias correspondientes; y la fusión de la maestría en enseñanza superior con la maestría en pedagogía para crear el plan de estudios vigente, resultó un híbrido que no respetó ni su esencia primigenia ni su transformación posterior. En este sentido apuntamos que la legislación universitaria, respecto a planes y programas, está basada en la teoría curricular estadounidense, y que consecuentemente todo plan propuesto deberá ceñirse a lo planteado por esta corriente.

5. Aun con la normatividad vigente, pueden realizarse algunas modificaciones que serían de máxima utilidad para la comunidad de la Maestría en Pedagogía.
6. La complejidad de un plan de estudios con tres entidades académicas intervinientes, por un lado, nos otorga la riqueza de la interacción y, por otro, nos plantea el problema de la equidad en la participación de las mismas.
7. El plan de estudios vigente de la Maestría en Pedagogía, presenta carencias e inconsistencias formales y operativas.
8. Uno de los problemas esenciales del plan de estudios vigente lo constituye la elección de campo de conocimiento, que lejos de enriquecer la formación de los estudiantes la limita.
9. La flexibilidad curricular ha sido mal entendida en el plan de estudios vigente y se deberá de introducir un componente flexible que contenga las unidades de organización curricular que elige el estudiante de acuerdo con sus necesidades, intereses, problemas y aptitudes.
10. La organización académica deberá permitir que los estudiantes de distintas disciplinas puedan compartir seminarios y demás actividades académicas.
11. Es necesario garantizar que el plan de estudios posibilite el cambio de las prácticas pedagógicas que, por un lado, sitúen el trabajo del estudiante en el centro del trabajo de formación, por otro, logren una utilización más racional del tiempo de trabajo de estudiantes y profesores y, asimismo, permitan que los estudiantes se comprometan más profundamente con el conocimiento.

12. En lo que se refiere a la población estudiantil de la Maestría en Pedagogía se tendrán que definir perfiles adecuados para poder tener algunas certezas del tipo de alumno que ingresa y del maestro que queremos formar.
13. En lo que concierne a la planta académica, se tendría que definir la orientación de la maestría y así adecuarla a esta orientación. En este sentido, tener clara la orientación de la maestría, redundaría en la eficiencia terminal del programa y en la homogeneidad de conocimientos, intereses y capacidades de los alumnos optimizando su desempeño.
14. Resulta indispensable superar los problemas que de inicio presentó la operación del plan de estudios vigente; el fantasma de la huelga de 1999 está muy lejano y las condiciones ahora son más favorables para proponer y operar un plan de estudios pertinente.
15. Es indispensable actualizar el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía. Se puede hacer tomando el plan vigente como base, incluyendo aquellos elementos formales que no fueron tomados en cuenta en su creación como son: metodología empleada en el diseño curricular, fundamentación, perfil de ingreso, perfil de egreso, requisitos extracurriculares y prerrequisitos, implantación del plan de estudios propuesto, recursos humanos de que se dispone para su implantación, recursos materiales y tabla de equivalencias, y subsanando aspectos de fondo como son la desaparición de campos de conocimiento, definición de la orientación de la maestría, replanteamiento de la función de la tutoría, cambio conceptual del trabajo recepcional y duración de los estudios, también se puede proponer un nuevo plan que recoja la experiencia vivida con el actual plan de estudios.
16. La propuesta del plan de estudios que presento contiene los elementos formales establecidos en la legislación universitaria y

podría servir de base para la transformación del plan de estudios vigente.

Bibliografía

- _____. 1967. *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales*, aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 15 de diciembre.
- _____. 1995. *Cursos de Contexto*. Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas Curriculares, Colombia.
- _____. 1997. *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio*, aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 2 de diciembre.
- _____. 1998. *Reglamento general de estudios de posgrado*. Dirección general de estudios de legislación universitaria. UNAM, México.
- _____. 1999. *Programa de maestría y doctorado en pedagogía*, UNAM, México.
- _____. 2001. *Compendio de legislación universitaria 1910-2001*. 4 vols., UNAM, México.
- _____. 1995. *Programas de Pregrado. Reestructuración*. Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas Curriculares, Colombia.
- _____. 1991. *Programa Nacional Indicativo del Posgrado*. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, México.
- _____. 2002. *Plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2002 – 2006*, UNAM, México.
- APPLE**, Michael W. 1983. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia.
- APPLE**, Michael W. 1991. *The Politics of the Textbook*. New York.
- APPLE**, Michael W. 1992. *The Text and Cultural Politics*. American Educational Research Education, New York.
- APPLE**, Michael W. 1995. *Democratic Schools*. Alexandria, Virginia.
- APPLE**, Michael W. 2001. *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God and Inequality*, Routledge Falmer, New York.
- APPLE**, Michael W. & Carlson, Dennis (ed.). 1998. *Power/Knowledge/Pedagogy: The meaning of democratic education in unsettling times*. Westview Press, Colorado.

- ARNAZ**, José A. 1987 *La Planeación Curricular*. Segunda Edición, Trillas, México.
- ARY**, D., L. Ch. Jacobs y A. Razavieh. 1997. *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Segunda Edición, McGraw-Hill Interamericana de México, S.A., México.
- BACTOCK**, G. H. 1980. *Dilemmas of the Curriculum*, Martin Robertson, Londres.
- BARNETT**, Ronald. 2002. *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*; Pomares, Barcelona.
- BELTH**, Marc. 1971. *La educación como disciplina científica: un estudio sobre la función de los modelos en el pensamiento*. El ateneo, Argentina, 239 pp.
- BLOOM**, Benjamín. 1986. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El ateneo, Buenos Aires.
- BOBBIT**, F. 1918. *The curriculum*. Riberside Press, Boston.
- BONDI**, J y Wiles, J. 1998. *Curriculum development: A guide to practice*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- BUENDÍA EXIMAN**, Leonor, Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández Pina. 1998. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U., Madrid.
- CARR**, S. y S. Kemmis. 1986. "Teoría crítica de la enseñanza". Martínez Roca, Barcelona.
- CASANOVA**, Hugo. 2001. "La UNAM entre 1970-2000. Crecimiento y complejidad" en Marsiske, Renate *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. CESU-Plaza y Valdés, México.
- COLL**, C. 1987. *Psicología y currículum*. Paidós, Barcelona.
- DURAND**, Victor. 1989. *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*. UNAM, México.
- EISNER**, E. y E. Vallance. 1974. *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation, California.
- ESTRADA OCAMPO**, Humberto. 1983. *Historia de los cursos de Posgrado en la UNAM*. Dirección General de Publicaciones, México, 649 pp.
- EZPELETA**, J. 1981. *En busca de la realidad educativa*. CINVESTAV-IPN, México.
- FURLÁN**, Alfredo. 1996. *Currículum e institución*. CIEEN, Morevallado, México.

- GIMENO SACRISTAN, J.** 1981. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J.** 1983. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J.** 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, José.** 1986. "El afianzamiento de la pedagogía por objetivos", cap. 2, en *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Cuarta edición. Morata, Madrid, pp.14-26.
- GIMENO SACRISTAN, J.** y A. I. Pérez Gómez. 1994. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GLAZMAN, Raquel** y María Ibarrola. 1980. *Diseño de planes de estudio*. CISE, UNAM, México.
- GÓMEZ BUENDÍA, H.** (Dir.). 1998. "Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano" en *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*, Colombia.
- GRUNDY, S.** 1991. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HIRST, H.** 1969. "The Logic of the Curriculum". Vol. I. N°2, *Journal of Curriculum Studies*.
- HIRST, H.** 1982. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento en Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Narcea Ediciones, Madrid.
- HUNKINS, Francis P** y Allan C. Ornsteins. 1988. *Curriculum: foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon, Estados Unidos.
- KEMMIS, S.** 1988. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- LAWTON, D.** 1983. *Curriculum Studies and Educational Planning*. Hodder and Stoughton, London.
- LEMKE, Donald A.** 1978. *Pasos hacia un currículo flexible*. UNESCO-ORELALC, Chile.
- MAGENDZO, Abraham.** 1981. "Relación entre las concepciones curriculares y la definición de currículum". *Revista de educación*, N° 91, Ministerio de Educación, Chile.

- MAGENDZO**, Abraham. 1985. *Denis Lawton's Cultural Analysis Model, a Proposal for Application in the Process of Planning Curriculum in Latin America*, mimeo, PIIE.
- MAGENDZO**, Abraham. 1991. *Currículo y Cultura en América Latina*. PIIE, Santiago de Chile, p. 19.
- MAGER**, Robert Frank. 1977. *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova, Madrid, 137 pp.
- MENÉNDEZ**, Libertad (COMP.). 1998. *Doctorado en Pedagogía*. FFyL-UNAM, México.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, REPÚBLICA DE COLOMBIA, CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN**. 1998. *Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado. Guía de Procedimiento CNA 02*. 2ª Ed., CNA, Colombia.
- MOQUETE**, Jacobo. 1995. *Introducción a la Educación*. Malibú y Editora Tavarez, Santo Domingo.
- MÚNERA RUÍZ**, Leopoldo et al. 1999. *Documento de trabajo. Comisión para el estudio de la reforma de la Educación Superior*. Universidad Nacional de Colombia. Consejo Académico, Colombia.
- ORTEGA Y GASSET**, José. 1968. *Misión de la universidad*. Revista de Occidente, Madrid.
- ORTIZ GUERRERO**, Nubia Amparo. 1999. *La Elaboración de los Proyectos de Investigación*. Internet Googles Search, Colombia.
- PADRÓN G.**, José. 1998. *La Estructura de los Procesos de Investigación*. Internet Googles Search, Caracas.
- PANSZA**, Margarita. 1986. *Fundamentación de la didáctica*. 5ª ed., tomo I, Gerinka, México.
- PÉREZ GÓMEZ**, Ángel I. 1988. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Fondo de Cultura Económica, México, 500 pp.
- PHENIX**, Philip Henry. 1969. *Educación y sociedad*. Pax, México, 339 pp. Trad.: Luz Ma. Trejo de Hernández
- POPHAM**, W. James y Eva I. Baker. 1972. *Los objetivos de la enseñanza*. Paidós, Argentina, 124 pp.
- POPHAM**, W. James. 1972. *Planeamiento de la enseñanza*. Paidós, Argentina, 136 pp.
- POSNER**, George. 1998. *Análisis de Currículo*. McGraw Hill, Colombia.

- RODRÍGUEZ ARAUJO**, Octavio. 1999. "Las colegiaturas en la UNAM" en *La Jornada*, 18 de febrero.
- ROJAS ARGÜELLES**, Graciela *et al.* 1992. *El posgrado en la década de los ochenta: graduados, planes de estudio, población*. UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado, México, 99 pp.
- SAYLOR**, G., W. Alexander y A. Lewis. 1981. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, 3a. Ed., Holt, Rinehart and Winston, New York.
- SCHIEFELBEIN**, E. 1981. "Tendencias en la planificación educativas", en Patricio Cariola (Ed) *La educación en América Latina*. Lima S.A, México.
- SCHIRO**, M. 1978. *Curriculum for Better Schools, The Great Ideological Debate*. Educational Tecnology Publication.
- SCHWAB**, J. 1962. *The Concept of the Structure of a Discipline, The Educational Record* 43.
- SCHWAB**, Joseph Jackson. 1974. *Un enfoque practico para la planificación del currículo*. El ateneo, México, 41 pp.
- STENHOUSE**, Lawrence. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata S.A., Madrid.
- STENHOUSE**, Lawrence. 1991. *Investigación y desarrollo del currículum*. 3a. ed., Morata, Madrid.
- TABA**, Hilda. 1974. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires.
- TABA**, Hilda. 1991. *Curriculum Development: Theory and Practice* [La elaboración del currículo], Editorial Troquel, Argentina, trad.: Rosa Alpert.
- TYLER**, Ralph. 1969. *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires.
- WITTROCK**, B. 1996. "Las tres transformaciones de la universidad moderna", en S. Rothblatt y B. Wittrock (Comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona: Pomares- Corredor.

ANEXOS

Anexo 1

Se encontraron 10 Carreras o Programas de Estudio que cumplen con los siguientes criterios:

Nivel Maestría, El Nombre de la carrera contiene: PEDAGOGÍA

BAJA CALIFORNIA

UNIVERSIDAD ESTATAL DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Pedagogía

GUANAJUATO

**UNIVERSIDAD CONTINENTE AMERICANO
PLANTEL IRAPUATO
ESTUDIOS DE POSGRADO**

Pedagogía

**PLANTEL SAN LUIS DE LA PAZ
ESTUDIOS DE POSGRADO**

Pedagogía

JALISCO

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA - PLANTEL GUADALAJARA
UNIDAD/CAMPUS
ESTUDIOS DE POSGRADO**

Pedagogía en: Docencia Universitaria

Pedagogía en: Pedagogía Empresarial

Pedagogía en: Psicopedagogía

ESTADO DE MÉXICO

**UNIVERSIDAD ANÁHUAC
ESCUELA DE PSICOLOGIA**

Psicopedagogía

MICHOACÁN

**INSTITUTO MICHOACANO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN JOSÉ
MARÍA MORELOS
COORDINACION DE POSGRADO**

Pedagogía

NUEVO LEÓN

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD/CAMPUS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Psicopedagogía

PUEBLA

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
CAMPUS CENTRAL PUEBLA
POSGRADOS DE HUMANIDADES

Pedagogía

Se encontraron 5 Carreras o Programas de Estudio que cumplen con los siguientes criterios:

Nivel =Maestría, el Nombre de la carrera contiene: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CHIHUAHUA

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
AREA DE EDUCACION ESPECIAL

Investigación Educativa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
CAMPUS CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Educación Superior en: Investigación Educativa

GUANAJUATO

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
UNIDAD GUANAJUATO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION

Investigación Educativa

QUERÉTARO

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO

Investigación Educativa

TAMAULIPAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
ZONA CENTRO - CD. VICTORIA
U.A.M. DE CIENCIAS, EDUCACION Y HUMANIDADES

Investigación Educativa

Se encontraron 36 Carreras o Programas de Estudio que cumplen con los siguientes criterios:

Nivel = Maestría, El Nombre de la carrera contiene: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

BAJA CALIFORNIA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA TIJUANA
PLANTEL NOROESTE
ESTUDIOS DE POSGRADO

Ciencias de la Educación

CHIAPAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C.
SEDE PLANTEL PUEBLA - CENTRO
POSGRADO UNIVERSITARIO

Ciencias de la Educación

CHIHUAHUA
INSTITUTO DE ASESORAMIENTO PROFESIONAL

Ciencias de la Educación

COAHUILA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA
SEDE UNIDAD SALTILLO
ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Ciencias de la Educación

DISTRITO FEDERAL
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
CAMPUS SAN RAFAEL
AREA DE POSGRADOS EN CIENCIAS SOCIALES

Ciencias de la Educación en: Admón. e Invest. en Educ. Sup.

Ciencias de la Educación en: Docencia e Invest. en Educ. Sup.

CAMPUS TLALPAN
AREA DE POSGRADOS EN CIENCIAS SOCIALES

Ciencias de la Educación en: Admón. e Invest. en Educ. Sup.
Ciencias de la Educación en: Docencia e Invest. en Educ. Sup.

UNIVERSIDAD HEBRAICA

Ciencias de la Educación

DURANGO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUADIANA
 UNIDAD/CAMPUS
 ESTUDIOS DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación

GUANAJUATO

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL DOLORES
 HIDALGO
 UNIDAD/CAMPUS
 FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL
 SALAMANCA
 UNIDAD/CAMPUS
 FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO PEDAGÓGICO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
 UNIDAD/CAMPUS
 FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

GUERRERO

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL ACAPULCO
 UNIDAD/CAMPUS
 FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL
 ALTAMIRANO
 UNIDAD/CAMPUS
 FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL ARCELIA
 UNIDAD/CAMPUS**

FACULTAD/ESCUELA*Ciencias de la Educación*

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL
CHILPANCINGO
UNIDAD/CAMPUS
FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL IGUALA
UNIDAD/CAMPUS
FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL TAXCO
UNIDAD/CAMPUS
FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL TLAPA
UNIDAD/CAMPUS
FACULTAD/ESCUELA**

Ciencias de la Educación

**INSTITUTO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, A.C. - PLANTEL
ZIHUATANEJO
UNIDAD/CAMPUS
FACULTAD/ESCUELA**

*Ciencias de la Educación***JALISCO**

**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CS. SOCIALES Y HUMANIDADES**

*Investigación en Ciencias de la Educación***ESTADO DE MÉXICO**

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO
DE MÉXICO
DIVISION ATLACOMULCO**

*Ciencias de la Educación***DIVISION CENTRAL TOLUCA***Ciencias de la Educación***DIVISION CHALCO***Ciencias de la Educación*

DIVISION ECATEPECCiencias de la Educación

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO - CAMPUS LOMAS VERDES
CAMPUS LOMAS VERDES
ESTUDIOS DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación en: Admón. e Invest. en Educ. Sup.
Ciencias de la Educación en: Docencia e Invest. en Educ. Sup.

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO - CAMPUS TEXCOCO
UNIDAD TEXCOCO
DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación

**MICHOACÁN
INSTITUTO MICHOACANO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN JOSÉ MARÍA
MORELOS
COORDINACION DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación

**OAXACA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA
UNIDAD OAXACA
POSGRADO DEL INSTITUTO DE CS. DE LA EDUCACIÓN**

Ciencias de la Educación

**PUEBLA
UNIVERSIDAD ANGLOHISPANOMEXICANA
SEDE PLANTEL PUEBLA - POSGRADO
ESCUELA DE HUMANIDADES**

Ciencias de la Educación

**QUERÉTARO
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
SEDE CAMPUS QUERÉTARO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO - CAMPUS QUERÉTARO
CAMPUS QUERÉTARO
DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

Ciencias de la Educación en: Administración e Invest. en Educ. Sup.

**SINALOA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
ZONA CENTRO - POSGRADO
CENTRO DE INVESTIGACION Y SERVICIOS EDUCATIVOS**

Ciencias de la Educación

Se encontraron 3 Carreras o Programas de Estudio que cumplen con los siguientes criterios:

Nivel = Maestría, El Nombre de la carrera contiene: ENSEÑANZA SUPERIOR

**AGUASCALIENTES
UNIVERSIDAD BONATERRA, A.C.
UNIDAD/CAMPUS
ESCUELA DE PEDAGOGIA**

Enseñanza Superior

**NUEVO LEÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
POSGRADOS EN LA UNIDAD MONTERREY - CD. UNIVERSITARIA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

Enseñanza Superior

**TAMAULIPAS
INSTITUTO DE CIENCIAS Y ESTUDIOS SUPERIORES DE TAMAULIPAS,
A.C.
UNIDAD LOS PINOS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION**

Educación en: Metodología de la Enseñanza Superior

Anexo 2

Generación 2000

	Formación profesional antecedente	Edad	En que se desempeña laboralmente	Experiencia laboral y en investigación	Fecha de obtención del grado
1.	Educación física	02/05/1958 42 años	Docente	Docente	
2.	Química farmacéutica	12/8/51 49 años	Docente	Docente	
3.	Sociología	10/08/1975 25 años	-----	-----	
4.	Letras Hispánicas	15//06/1967 37 años	Coordinadora de planeación cómputo DGSCA (informática)	Jefa de redacción	
5.	Pedagogía	13/02/1950 50 años	-----	Docente	
6.	Físico	14/08/1946 54 años	Docente	Docente	
7.	Psicología educativa	16/09/1961 39 años	Docente	Auxiliar de investigación	17/03/2003
8.	Pedagogía	18/02/1975 25 años	Docente primaria	Docente	
9.	Pedagogía	30/03/1960 40 años	Docente	Docente	
10.	Psicología	27/06/1959 41 años	Docente	-----	
11.	Pedagogía	12/12/1949 51 años	Docente	Docente	
12.	Psicología Social	19/04/1971 31 años	Docente	Docente	
13.	Cirujano Dentista	12/03/66 34 años	Docente	Docente	
14.	Pedagogía	25/09/1956 44 años	-----	-----	
15.	Pedagogía	21/12/1955 45 años	Docente	Ayudante de investigador	
16.	Pedagogía	23/02/1968 32 años	Docencia	Dirección de escuela	
17.	Lingüística y Literatura hispánica	11/12/1969 31 años	Docencia	Docencia	
18.	Pedagogía	7/02/1949 51 años	Docencia	Docencia	
19.	Historia	21/08/1965 35 años	Docencia	Docencia	

Generación 2001

Núm	Formación profesional antecedente	Edad	En que se desempeña laboralmente	Experiencia laboral y en investigación	Fecha de obtención del grado
1.	Pedagogía	11/10/1969 32 años	Jefa del Departamento de Evaluación en el Centro Nacional de las Artes	Profesor de Licenciatura	
2.	Sociología	09/03/59 42 años	Docente	Docente	
3.	Pedagogía	7/11/1961 40 años	Docente	Docente	
4.	Pedagogía	24/01/75 26 años	Docente	Docente	En espera de la copia del acta
5.	Química Farmacéutica Bióloga	21/04/64 37 años	Docente	Docente	
6.	Mecánico electricista	15/04/64 37 años	Técnico Académico	Docente	
7.	Pedagogía	19/11/1940 61 años	Docente	Docente	En espera de copia de acta
8.	Biología	21/05/1951 50 años	Profesor titular "c"	Docente	
9.	Pedagogía	28/05/1949 52 años	Docente	Docente	
10.	Filosofía	17/02/1952 49 años	Docente	Docente	
11.	Pedagogía	27/09/1970 31 años	Docente	Docente	
12.	Pedagogía	15/08/1947 54	Docente	Docente	
13.	Pedagogía	17/12/1960 41 años	Docente	Docente	
14.	Pedagogía	25/02/1958 43 años	Docente	Docente	
15.	Pedagogía	23/03/1962 39 años	Docente	Docente	
16.	Literatura Dramática y Teatro	05/05/1963 38 años	Docente	Docente	
17.	Psicología	29/11/1954 47 años	Docente	Docente	

18.	Pedagogía	10/11/1968 33 años	Docente	Docente	
19.	Sociología	18/02/1948 53 años	Profesor Asociado "c"	Profesor de carrera	
20.	Historia	01/03/1957 44 años	Técnico Docente, Instituto Nacional de los Adultos	Actividades de Planeación, diseño y elaboración de los módulos	
21.	Administración Educativa	18/01/1968 33 años	Docente	Docente	
22.	Ingeniería Mecánica Eléctrica	22/10/1962 39 años	Profesor de Asignatura "A" en la Facultad de Ingeniería	Laboratorista de Electrónica y Comunicaciones	
23.	Lengua y Literatura Moderada	25/11/1951 50 años	Profesora formadora	Enseñanza del Idioma Inglés	
24.	Pedagogía	27/03/1958 43 años	Docencia	Docencia	
25.	Educación Especial	22/03/1977 24 años	Docente	Docente	
26.	Licenciatura en Agronomía	08/10/1959 42 años	Docente	Docente	
27.	Pedagogía	16/06/1966 35 años	Docente	Docente	
28.	Pedagogía	11/09/1970 31 años	Docente	Docente	
29.	Pedagogía	17/07/1967 34 años	Analista Técnico del Instituto Nacional de Educación para Adultos	Elaboración de fichas didácticas par la enseñanza de la lecto-escritura	
30.	Ciencias de la Educación	10/12/1952 49 años	Asesor de la Consultoría de Estudios Estratégicos S. C.	Elaboración del Programa de Taller. Proyectos y "Presupuestos"	
31.	Pedagogía	12/08/1965 36 años	Profesor interino en la ENEP-Acatlán	-----	
32.	Pedagogía	04/10/1973 28 años	Docente	Docente	
33.	Contaduría	16/07/1955 46 años	Titular del departamento de idiomas del CCH, de	Profesor de Inglés	

			la UNAM		
34.	Química Farmacéutica Bióloga	29/07/1965 36 años	Docente	Docente	

Generación 2002

	Formación profesional antecedente	Edad	En que se desempeña laboralmente	Experiencia laboral y en investigación	Fecha de obtención del grado
1.	Pedagogía	06/01/1960 42 años	Investigador Educativo de la ICEM	Docente	
2.	Pedagogía	12/02/1955 47 años	Docente	Docente	
3.	Trabajo Social	28/04/1959 43 años	Profesor de Historia en la Esc. Sec. No. 569	Docente	
4.	Química Farmacéutica Bióloga	13/07/1955 47 años	Docente	Docente	
5.	Cirujano Dentista	26/11/1959 43 años	Docente	Odontólogo General	
6.	Psicología	16/02/1967 35 años	Docente	Docente	
7.	Trabajo Social	19/03/1974 28 años	Trabajadora Social del SENDI UNAM	Coordinación con personal médico	
8.	Pedagogía	09/06/1960 42 años	Coordinadora del Programa de Intercambio Educativo con los Colegios Comunitarios del Distrito de San Diego	Docente	
9.	Biología	29/10/1963 39 años	Docente	Docente	
10	Ciencias de la Educación	23/02/1956 46 años	Docente	Docente	
11	Pedagogía	03/07/1959 43 años	Docente	Investigador adjunto	

12	Psicología	6/01/1953 49 años	Profesor Asociado "C" en la FES-Zaragoza	Docente	
13	Pedagogía	16/04/1960 42 años	Docente	Diseño del Programa de estudios y Material Didáctico	
14	Pedagogía	08/09/1956 46 años	Subdirector a del Centro de Documentación de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP	Desarrollo de actividades técnico-pedagógicas en el área de Historia	
15	Trabajo Social	27/03/1977 25 años	Docente	Docente	
16	Ingeniería Química	12/05/1969 33 años	Profesora de Física Química de Secundarias y Preparatorias	Docente	
17	Pedagogía	20/02/1957 45 años	Jefe de Departamento en la FONAES	Diseño de formatos y cédulas para el control presupuestal	
18	Pedagogía	28/12/1958 44 años	Consultora Técnica en PATHFINDER MÉXICO	Elaboración de manuales educativos en salud sexual y reproductiva	
19	Educación	06/07/1954 48 años	Ayudante de laboratorio de Física y Química en la SEP	Docente	
20	Pedagogía	04/03/1953	Docente	Docente	

		49 años			
21	Educación Primaria	12/12/1972 30 años	Educadora en la Estancia Infantil del Consejo de la Judicatura del Poder Judicial de la Federación	Investigación sobre didáctica, dinámicas y métodos de enseñanza.	
22	Historia	22/06/1971 31 años	Docente	Docente	
23	Pedagogía	07/11/1973 29 años	Docente	Docente	
24	Pedagogía	02/07/1964 38 años	Docente	Docente	
25	Lengua Literatura Hispánica	27/08/1972 30 años	Docente	Docente	
26	Pedagogía	21/10/1969 33 años	Docente	Docente	
27	Trabajo Social	06/09/1962 40 años	Docente	Docente	
28	Pedagogía	16/06/1967 35 años	Docente	Docente	
29	Pedagogía	18/08/1973 29 años	Docente	Docente	
30	Enseñanza de Inglés	03/04/1956 46 años	Docente	Docente	
31	Pedagogía	29/11/1954 48 años	Docente	Docente	
32	Pedagogía	12/06/1971 31 años	Asistente de la Coordinación del Posgrado en Diseño Industrial	Docente	

Generación 2003

	Formación profesional anterior	Edad	En que se desempeña laboralmente	Experiencia laboral y en investigación	Fecha de obtención del grado
1.	Literatura Dramática y Teatro	22/03/1941	Docente	Docente	
2.	Psicología	29/03/1968	Asistente Ejecutivo de la MORABAU	Docente	
3.	Cirujano dentista	29/01/1954	-----	-----	
4.	Pedagogía	09/09/1978	-----	-----	
5.	Periodismo y Comunicación Colectiva	20/12/1969	Docente	Docente	
6.	Ciencias de la Comunicación	08/01/1971	Coordinado ra de los procesos editoriales de los libros de texto en Empresa Pearson Educación de México	Redacción y Corrección de estilo	
7.	Lengua y Literatura Moderna	21/10/1953	----- -	-----	
8.	Pedagogía	07/10/1973 29 años	Docente	Docente	
9.	Pedagogía	23/06/1967	Docente	Docente	
10	Pedagogía	05/09/1962	-----	-----	
11	Pedagogía	20/07/1968	Docente	Docente	
12	Educación Preescolar	15/12/1949	Docente	Docente	
13	Pedagogía	21/01/1976	Directora de la Estancia Infantil "Candelaria " pertencien te al Gobierno del Distrito	Coordinar las áreas interdisciplinari as de la escuela	

			Federal, en la demarcación de la Delegación Coyoacán		
14	Sociología	01/12/1959	Jefe del Departamento de Programas Regionales (COPLADEO)	Elaboración de los Programas de Desarrollo Social	
15	Pedagogía	12/04/1975	Docente	Especialista en Problemas de Aprendizaje	
16	Pedagogía	14/03/1963	Docente	Docente	
17	Pedagogía	03/02/1972	-----	-----	
18	Educación Primaria	24/07/1972	Docente	Docente	
19	Pedagogía	14/07/1963	Docente	Docente	
20	Médico Cirujano	12/01/1960	Jefe de Departamento del servicio de preescolar del Hospital de Pediatría del CMN siglo XXI	Docente	
21	Educación Física	22/02/1975	-----	-----	
22	Pedagogía	23/12/1960	Revisor Pedagógico del Instituto de Investigaciones en Tecnología Educativa de UNITEC	Docente	
23	Pedagogía	23/08/1960	Secretaria Académica de la Coordinación de Pedagogía de la	Docente	

			Facultad de F y L de la UNAM		
24	Pedagogía	06/06/1959	-----	-----	
25	Psicología	07/11/1958	Docente	Docente	
26	Médico Cirujano	22/07/1949	Docente	Docente	
27	Administración de Empresas	21/10/1950	Docente	Docente	
28		23/04/1956	Docente	Docente	
29	Químico Farmacéutico Biólogo	06/04/1964	-----	-----	
30	Ingeniero Químico	31/08/1955	Docente	Docente	
31	Psicología	28/05/1976	Docente	Docente	
32	Enfermería	28/04/1962	-----	-----	
33	Psicología	06/06/1963	Asesor Técnico-Pedagógico en las Oficinas Centrales del Departamento de Educación Especial en el Estado de México	Asesoría al personal de Educación Especial	
34	Pedagogía	03/01/1969	Docente	Docente	
35	Médico Cirujano	18/08/1954	-----	-----	
36	Pedagogía	25/07/1966	Docente	docente	
37	Pedagogía	06/01/1963	Docente	Docente	
38	Pedagogía	18/04/1977	Jefa del Departamento de Evaluación, Acreditación y Certificación	Capacitación Cultural	
39	Pedagogía	03/10/1960	Docente	Docente	
40	Pedagogía	21/07/1968	Docente	Docente	
41	Pedagogía	09/06/1961	Docente	Docente	
42	Pedagogía	21/12/1971	Docente	Docente	

Anexo 3

Tutores de la Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras

	Nombre	Nombra- miento y categoría	Grado	Entidad
1.	Aguilar Rivero, Mariflor	Prof. Tit. B	Dra.	FFyL
2.	Aguirre Cárdenas, Jesús	Prof. Emérito	Dr.	Fac.Arq. FfyL
3.	Buenfil Burgos, Rosa Nidia	Prof. Asig. B	Dra.	FFyL CINVESTAV- IPN
4.	Camarena Ocampo Eugenio	Prof.T.C. Asoc.C	Dr.	FES FFyL
5.	Campos Hernández, Miguel Ángel	Invest.Asoc. C Prof. Asig. A	Dr.	IIMAS FFyL
6.	Cosío Pascal, Adriana	Prof. Asoc. C	Dra.	FFyL
7.	Díaz Zermeño, Héctor	Prof. Asig. A	Dr.	ENEP-Ac. FFyL
8.	Ehrlich Quintero, Patricia	Prof. Asig. A	Dra.	UAM-X
9.	Escobar Guerrero, Miguel	Prof.T.C. Asoc.C	Dr.	FFyL
10.	Furlán Malamud, Alfredo	Prof Tit.A/Asig. B	Dr.	ENEP-I FFyL
11.	Glazman Nowalski, Raquel	Prof.Tit. A	Dra.	FFyL

12.	González Gaudiano, Edgar	Prof. Asig. A	Dr.	FFyL
13.	Medel Bello, José	Prof. Asoc. C	Dr.	FFyL
14.	Medina Martínez, Sara Rosa	Prof. Asig. B	Dra.	FFyL
15.	Menéndez Menéndez Libertad	Prof. Tit. A	Dra.	FFyL
16.	Sáiz Sáez, Angel	Prof. Asig. A	Dr.	ENEP-Ac./FFyL
17.	Villalpando Nava, José Manuel	Prof.Tit./asig B.	Dr.	FFyL/ENP
18.	Becerra López, José Luis	Prof. Asoc. C	Mtro.	FFyL
19.	Caballero Pérez, Roberto	Prof.Asoc. C	Mtro.	FFyL
20.	Carpy Navarro, Clara Isabel	Prof. Asoc. C	Dra.	FFyL
21.	Corenstein Zaslav, Martha	Prof. Tit. A	Mtra.	FFyL
22.	Ducoing Watty, Patricia	Prof.Tit. A	Mtra.	FFyL
23.	Durán Ramos, Teresita	Prof.Asoc. A	Dra.	FFyL
24.	Escudero Cabezudt, Ofelia	Prof. A	Mtra.	FFyL
25.	Gómez Sollano, Marcela	Prof.Asoc.B.	Mtra.	FFyL
26.	Navarro Barajas, Salvador	Prof. Aso. C	Mtro.	FFyL
27.	Pérez Benitez,	Prof. M. T.	Dr.	FFyL

	Roberto			
28.	Salas Gómez, Luz Elena	Prof. Asig. A	Mtra.	F.M. FFyL
29.	Salmerón Castro Ana María	Prof. titular A T C	Dra.	FFyL
30.	Sánchez Mora María del Carmen		Dra.	
31.	Segarra Alberú María del Pilar		Dra.	
32.	Valdés Kilian, Alicia	Prof. Asig.	Mtra.	FFyL

***Tutores de la Maestría en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Aragón***

	Nombre	Nombramiento y categoría	Grado	Entidad
30.	Aguilar Rodríguez, Emilio	Prof.Tit. B	Dr.	ENEP-A
30.	Herrera Márquez, Alma Xochitl	Prof. Asig.A.	Dra.	FES-Z /ENEP-A
30.	Nieto Mesa, Fernando	Prof.Asig. A	Dr.	ENEP-A
30.	Sánchez González, Alvaro	Prof. Asig. C	Dr.	ENEP-A
30.	Ahumada Barajas, Rafael	Prof. Asoc. A	Mtro.	ENEP-A

3:	Becerra Santiago, María Guadalupe	Prof.Asig. A	Mtra.	ENEP-A
3:	Carrillo Avelar, Antonio	Prof. Asoc. A	Mtro.	ENEP-A
4:	Cerón Martínez, Armando Ulises	Prof.Asig. A	Mtro.	ENEP-A
4:	Correa Berumen, José Trinidad	Prof. Asig. B	Mtro.	ENEP-A
4:	Chávez Arellano, Ma. Eugenia	Prof. Asig.	Mtra.	UACH/ENEP-A
4:	García Cortés, Juan	Prof.Asig. A	Mtro.	ENEP-A
4:	Limón y Sandoval, Agustina Susana	Prof.Asig.A	Mtra.	ENEP-A
4:	Ortíz Villaseñor, José Luis	Prof.Asig. A	Mtro.	ENEP-A
4:	Pineda Navarro, Fernando	Prof. Asoc. B	Mtro.	ENEP-A
4:	Rodríguez, Alberto	Prof. Asoc.A	Mtro.	ENEP-A
4:	Romero Hernández, José Luis	Prof.Asig. A	Mtro.	ENEP-A
4:	Soriano Ramírez, Rosa María	Prof.Asig. A	Mtra.	ENEP-A

**Tutores de la Maestría en el Centro de Estudios sobre la Universidad
Autónoma de México**

	Nombre	Nombramiento y categoría	Grado	Entidad
50.	Aguirre Lora, Ma. Esther	Invest.Tit.C	Dra.	CESU-FFyL
51.	Amador Bautista, Rocío	Invest.Tit. B	Dra.	CESU
52.	Barba Martín, Leticia	Invest.Tit. B	Dra.	CESU
53.	Bartolucci Incico, Jorge	Invest.Tit. A	Dr.	CESU
54.	Casanova Cardiel, Hugo	Invest..Tit c. C	Dr.	CESU-FFyL
55.	De Alba Ceballos, Alicia	Invest.Tit. B	Dra.	CESU-FFyL
56.	Díaz Barriga, Ángel	Invest.Tit. C	Dr.	CESU-FFyL
57.	Didriksson Takayanagui, Axel	Invest.Tit. C	Dr.	CESU-FFyL
58.	Galán Giral, Isabel	Invest.Tit. A	Dra.	CESU
59.	Hirsch Adler, Ana	Invest.Asoc.C	Dra.	CESU
60.	Jiménez González, Isabel	Invest.Asoc. C	Dra.	CESU
61.	Latapí Sarre, Pablo	Invest.Tit. C	Dr.	CESU
62.	Mar Velasco, Patricia	Invest.Asoc. B	Dra.	CESU
63.	Nieto Sotelo, Jesús	Invest.Asoc. C	Dr.	CESU
64.	Pacheco Méndez, Teresa	Invest. Tit. C	Dra.	CESU-FFyL

65.	Piña Osorio, Juan Manuel	Invest. Tit.C	Dr.	CESU- ENEP-A
66.	Rodríguez Gómez- Guerra, Roberto	Invest.Tit. B	Dr.	CESU
67.	Rueda Beltrán, Mario	Invest.Tit.C	Dr.	CESU
68.	Ruíz-Velasco Sánchez, Enrique	Invest.Tit. C	Dr.	CESU
69.	Sánchez Puentes, Ricardo	Invest.Tit. B	Dr.	CESU
70.	Alcánta Santuario, Armando	Invest.Asoc. C	Mtro.	CESU
71.	Alvarado, Lourdes	Invest. Asoc. C	Mtra.	CESU
72.	Chehaybar y Kuri, Edith	Invest.Tit. A	Mtra.	CESU- FFyL
73.	Esquivel Larrondo, Juan Eduardo	Invest.Asoc.C	Mtro.	CESU
74.	Inclán Espinosa, Catalina	Invest.Asoc. B	Mtra.	CESU- FFyL
75.	Marín Méndez, Dora Elena	Invest. Asoc. C	Mtra.	CESU- FFyL- ENEP-A
76.	Marsiske Schulte, Renate	Invest.Tit. A	Mtra.	CESU- FFYL
77.	Mingo Caballero, Araceli	Invest.Asoc. B	Mtra.	CESU- FAC.PSIC.
78.	Orozco Fuentes, Bertha	Invest.Asoc. B	Mtra	CES-FFyL
79.	Pontón Ramos, Claudia Beatriz	Invest.Asoc. B	Mtra.	CESU- FFyL

80.	Quan Rossell Stella	Invest.Asoc. B	Mtra.	CESU
81.	Ruíz Larraguível, Estela	Invest.Asoc. C	Mtra.	CESU
82.	Smith Martinz, Marcia	Invest.Asoc. C	Mtra.	CESU
83.	Velázquez Albo, Lourdes	Invest.Asoc. B	Mtra.	CESU- FCPyS
84.	Zorrilla Alcalá, Juan Fidel	Invest.Asoc. C	Mtro.	CESU

Anexo 4

ENTREVISTA FUNCIONARIO

COORDINADORA

ABRIL 2004-04-14

PREGUNTA	
<p>¿Cuál es tu opinión sobre el proceso de selección de los aspirantes a maestría?</p>	<p>Bueno, es una pregunta difícil de contestar en términos generales. El proceso de selección yo creo que se ha hecho de manera distinta casi cada año. Ignoro cómo se hacía antes de que yo llegara, a mi sólo me ha tocado participar en un proceso de selección y estamos ahorita en la puerta de un segundo que espero sea más cuidadoso. Creo que la principal dificultad para el ingreso a la maestría, para la selección de aspirantes del ingreso a la maestría atraviesa por el propio plan de estudio. Es un plan de estudios que no ha acabado (corrige) bueno no es que no ha acabado de definir sino que está pensado en términos de atender a las necesidades de la fusión de dos maestrías, la maestría en Enseñanza Superior y la maestría en Pedagogía. La fusión de estos planes dio origen a un plan de estudios que tiene como dos salidas posibles una profesionalizante y otra orientada a la investigación. Yo creo que un plan de estudios de esta naturaleza tendría que contemplar quizá desde los campos de conocimiento, quizá desde otra figura que no fuera exactamente esa perfiles de ingreso, permanencia y egreso muy distintos y no los contempla. Los estudiantes al margen de que quieran una opción profesionalizante o que quieran después entrar al doctorado cursan las mismas asignaturas y tienen exigencias idénticas de ingreso. Eso por una parte, y luego tenemos una planta académica de docentes y tutores que es fundamentalmente de gente de la academia que se dedica más a la investigación o a la docencia que a la práctica profesional, entonces admitimos estudiantes con un perfil quizá para una maestría profesionalizante y los queremos convertir en investigadores automáticamente porque tenemos una planta académica formada por la academia, ese es un primer conflicto que hace muy complicado el proceso de selección y la unificación de los criterios. Luego, tenemos una planta académica muy plural en términos de formación, de orientación, de exigencia y no hay criterios muy claros, el plan de estudios no tiene un perfil de ingreso definido, ese perfil de ingreso lo hemos definido en el comité académico muy recientemente. No tenemos un perfil de egreso definido tampoco, todas estas cosas que son problemas serios de nuestro plan de estudios que repercuten en nuestro proceso de selección porque los criterios para la selección son absolutamente inventados por cada quien. Y es tal</p>

<p>¿Cuál es el perfil de ingreso a la maestría?</p>	<p>la demanda de aspirantes que tiene que acudirse a la participación de un gran número de profesores en la selección, entonces los criterios son tan distintos como distintos son los profesores y sus orientaciones y sus ideas de qué tiene saber un muchacho o una chica para estudiar la maestría. El año pasado hicimos un esfuerzo de homologación de criterios de selección y distinguimos entre los requisitos formales de ingreso que establece el plan de estudios y unos criterios que se repartió entre todos los profesores que participaron en el proceso de selección. De todos modos, a pesar del esfuerzo que hicimos y de que intentamos que este manual llegara a todos los que iban a participar los criterios siguieron siendo dispares, entonces la generación que entró en el último año es muy dispareja, hay estudiantes que tienen una gran trayectoria en investigación que ya saben casi cómo hacer el asunto y otros que no traían ni hecho el proyecto de investigación. Bueno, esa es otra, el proyecto de investigación no es una exigencia para entrara a la maestría porque claro es una maestría que también puede ser profesionalizante. Pero tampoco los profesores tienen claro la diferencia de lo que sería una tesis de maestría profesionalizante y una de una gente que se va a dedicar a hacer investigación, entonces esta distancia permite un juego muy grande entre lo que se admite como proyecto de investigación de ingreso y que a veces el plan de estudios permite que se pida o proyecto de investigación o ensayo que supone el vaciado por parte del estudiante de unas capacidades muy distintas el elaborar un ensayo y el elaborar un proyecto de investigación. Vamos, creo que el proceso de selección hasta ahora ha sido muy poco afortunado y que esto repercute desde luego en el manejo de los grupos muy heterogéneos en los seminarios y después en los propios productos de los estudiantes.</p> <p>Pues vienen con todos los perfiles. Tenemos un gran número de aspirantes que son profesores universitarios o profesores de escuelas que no les interesa hacer investigación ni les interesa aprender demasiado teoría pedagógica ni filosofía de la educación ni meterse en demasiadas discusiones complicadas del campo sino mejorar su práctica. Éstas son personas que la mayoría de las veces vienen formadas quizá muy bien en su disciplina pero que tienen muy pálida idea de lo que es la educación, de lo que significa la práctica pedagógica, esa es una población. Cada vez más esta población se ha ido restringiendo precisamente por el corte del perfil de los docentes, pero sigue vigente. Este semestre se abrió recientemente la maestría en Educación Media Superior y esto yo espero que en el próximo ingreso a maestría nos acorte este perfil. Hay estudiantes que entran a la maestría que tienen muchos años dando clases en la universidad y que tienen una trayectoria legítima, genuina y seria de búsqueda de alternativas pedagógicas que han intentado de</p>
---	---

<p>¿Los estudiantes que provienen de otras áreas que dificultades presentan?</p>	<p>veras ver cómo mejoran su práctica e incluso que han participado en proyectos de estos de investigación sobre la práctica y estas cosas egocéntricas que luego hacemos los docentes, y hay otros que han trabajado en algún proyecto de investigación como ayudantes o que han estado tan cerca del ámbito académico que tienen alguna idea de cómo operan estas cosas. Tenemos de todo, tenemos aspirantes de todos. Otra cosa que vale la pena destacar es que en teoría el plan de estudios tiene sólo unas líneas de investigación, sólo unos campos de conocimiento y llegan proyectos de cualquier cosa y son aceptados como si nosotros pudiéramos ofrecer cualquier tipo de formación, hay como poco reconocimiento por parte de la planta docente de cuales son las limitaciones del programa.</p> <p>En primer no son capaces de seguir el tipo de lecturas y de análisis que se espera en los seminarios, otra vez porque el corte de nuestros docentes está atravesado por una línea distinta, nosotros esperamos que cuando llegamos a dar un seminario decimos hay que leerse esto y nos aterramos a la segunda clase cuando vemos la capacidad de análisis disciplinario de los estudiantes, ese es el principal problema. Y el otro, es que no son capaces de hacer una tesis jamás porque tampoco para las tesis hay criterios bien establecidos a diferencia de otros países de universidades de primerísima – no es que esté diciendo que ésta no lo sea- en México y en la UNAM particularmente todavía se espera mucho de una tesis de maestría, cosas que no se esperan de una tesis de maestría en otros países, o incluso ya ni siquiera se hacen tesis de maestría en otros países. Piénsalo así, si un estudiante de maestría va ingresar al doctorado ¿para qué lo haces hacer una tesis? Porque no lo haces perfeccionar un proyecto y hacer unos primeros avances y después directo al doctorado. Si un estudiante de maestría quiere nada más ser maestro en términos de su profesión, ser maestro quiere decir hacerlo muy bien ¿para qué demonios tiene que hacer una tesis? Si me explico. Entonces, nuestras tesis en realidad son un candado para el egreso, el 30% del tiempo que yo dedico a la coordinación lo dedico a atender estudiantes de los programas de maestría previos que vienen y me dicen “soy egresado de la maestría, terminé mis créditos, solo me falta la tesis” y entonces le digo no eres egresado primero ubícate, que quiere decir, quiere decir que la gente cree que egresa de la maestría por haber cubierto los créditos que tienen que ver con las asignaturas, porque hicieron las lecturas que les pidieron y pasaron, a veces tiene promedios extraordinarios pero no son capaces de diseñar un proyecto de investigación, no son capaces de distinguir cuales son los elementos que tendría que tener un informe de intervención para en caso de un egreso en términos profesionalizantes. Entonces, en ese sentido yo si creo que al</p>
--	---

<p>¿Cómo se asignan los prerrequisitos y cuáles son sus características?</p>	<p>plan de estudios y al programa de maestría en particular si le hace falta como definir -y esto atraviesa otra vez por nuestra falta de perfiles- qué es lo que tendríamos que pedirle al estudiante para poder darle el título. Hay tesis de maestría de este programa que son unas tesis extraordinarias que podrían ser tesis de doctorado y merecer premios, somos muy exigentes para las tesis de maestría y entonces claro, sólo egresan aquellos que venían bien formados o tenían estas condiciones que les permitían incorporarse a la maquinaria de nuestra formación y que realmente le sacaron todo el jugo al programa.</p> <p>Mira, cuando yo llegué las últimas generaciones que habían ingresado habían ingresado sin prerrequisitos. Los prerrequisitos habían desaparecido, ignoro la razón. Los prerrequisitos que se asignaron en la última generación en cuyo proceso de selección yo participé, el manual este que te digo que formulaba criterios y cosas así pedía a los revisores de las candidaturas de ingreso que anotaran en su dictamen qué tipo de carencias formativas detectaban en los estudiantes a partir de una entrevista y de los documentos que ellos presentaban como solicitud para ver a qué tipo de prerrequisitos podíamos acudir. Fueron muy pocos los profesores que asignaron prerrequisitos, pero generalmente se recomendaba que fueran a hacer filosofías, a hacer metodologías, a hacer teorías pedagógicas en la licenciatura, algunos recomendaban que se hicieran prerrequisitos en la propia maestría en los cursos de metodología particularmente. Yo creo que tanto en unos casos como en los otros las cosas no han salido todo lo bien que podrían salir y que sería mucho más deseable una especie de propedéutico pero, otra vez, el plan de estudios no contempla un propedéutico que permitiera homologar.</p>
<p>Para los alumnos de nuevo ingreso, ¿hay alguna actividad introductoria?</p>	<p>Lo hubo ya en el proceso de selección pasado, una vez que fueron admitidos los estudiantes yo los convoqué a una reunión hice un documento que llamé manual de inducción o no me acuerdo en el que les explicaba desde las cosas más básicas como cuánto tiempo dura la maestría, porque aunque no me lo creas hay estudiantes que no lo saben; no saben que tienen dos años para terminar los créditos y titularse, les explicaba cuántas asignaturas optativas tienen que tomar, cuál tiene que ser la relación con su tutor, en que condiciones pueden pedir un cambio de tutor, de todo este tipo de cosas tuvimos una reunión. Pero esto no sucedía antes, creo que fue la primera vez el año pasado y además mantenemos una política de puertas muy abiertas con los estudiantes de manera que cualquier duda puede ser consultada casi inmediatamente nada más con asomarse a la coordinación, Laura juega ahí un papel extraordinario en ese sentido.</p>

<p>¿Cómo es tu relación con los estudiantes?</p>	<p>Bueno, en primer lugar yo mantengo un contacto estrecho con los estudiantes por vía electrónica, no hay cosa que suceda en la coordinación de la que no se enteren –bueno que sienta yo que les importa- vía electrónica, y muchas de las consultas que ellos hacen las hacen por vía electrónica. Ahora, si creo que son mucho más, es mucho más horizontal la relación con los estudiantes del doctorado que con los de maestría y yo creo que tiene que ver con un status que ellos mismos establecen, no es tanto la coordinación ni las personas que están apoyando la coordinación ni yo establezcamos sino que los propios estudiantes se sienten como de menor jerarquía por una razón que cualquier psicoanalista podría interpretar pero yo no. Entonces por ejemplo los estudiantes de doctorado me escriben sin ninguna dificultad para preguntarme cualquier cosa y los de maestría no, esos tienen que hablar por teléfono, pedir cita y hacen el asunto de una formalidad que no te la crees, es una cosa rarísima, yo no la acabo de entender. Y las puertas de la coordinación te digo, están abiertas para consulta, pero es cierto vienen menos los de maestría que los de doctorado, se atreven menos a pedir cambio de tutor los de maestría que los de doctorado o este tipo de cosas.</p>
<p>¿Hay actividades complementarias para la formación de los estudiantes?</p>	<p>Sí, a ver, el propio plan de estudios establece que los estudiantes pueden cursar un 40% de sus créditos en otros programas, cosa que no hacen. Y esto no lo hacen en parte porque (es interrumpida por una persona que pasa a saludarla). En que estaba... ah exacto, el plan de estudios establece eso y no lo hacen en parte porque a los estudiantes no les parece que tenga ningún interés meterse a un curso o a un seminario en el posgrado en filosofía, pero por otro lado porque tampoco los tutores los estimulan mucho a que lo hagan. Generalmente los estudiantes de maestría que toman cursos en otros lados son estudiantes que trabajan en la UNAM o que están muy vinculados con proyectos de investigación, o sea son los que tomaran o no tomaran esos cursos tendrían de todos modos las puertas mucho más abiertas para una formación más amplia. Tratamos de organizar conferencias de altísima calidad de manera permanente. Claro, como no tenemos mucho presupuesto es muy difícil invitar profesores pero estamos siempre tratando de agarrar al que pase por aquí y lo traemos a que dé una conferencia. (llega otra persona a saludarla) Esa es una de las broncas de que la puerta siempre esté abierta (ríe) Bueno si, organizamos este tipo de eventos, conferencias, buscamos que los estudiantes participen en las cátedras extraordinarias y cada vez que yo recibo información de otros eventos congresos nacionales o internacionales, encuentros, cualquier tipo de reunión académica invitamos a todos los</p>

<p>¿Cuál es tu opinión de que en el mismo horario de los seminarios se dé la tutoría?</p>	<p>estudiantes a que se incorporen, sobre becas para intercambios y generalmente esto es aprovechado por los de doctorado y no por los de maestría otra vez. Bueno, digamos en términos generales estas son las comunicaciones y los eventos adicionales a los que tendrían acceso pero no tiene, ignoro la razón (corrige) bueno, una de las razones es que muy pocos estudiantes de maestría tienen beca, tampoco es que sean estudiantes muy jóvenes tenemos una población bastante vieja en el programa en términos generales y tienen responsabilidades familiares, económicas y con trabajos cumplen con sus mínimos y esto es un horror.</p> <p>El problema es la tutoría no es un seminario, yo creo que eso es un problema y que deberíamos de resolverlo pero todavía no convenzo al comité académico. Los créditos por tutoría son créditos que se cubren de acuerdo con el criterio del tutor, es decir el estudiante no tiene que asistir en una hora definida a un curso en el que el profesor se dedique al estudiante sino que esto que un poco muy abierto -yo espero que esto no quede tan claro en tu escrito después- pero en la última reunión del comité académico yo planteé esta preocupación y sugerí que en vista de que tenemos una oferta académica tan amplia, nosotros ofrecemos 60 seminarios, tenemos una matrícula muy baja por seminario lo cual es un desperdicio de dinero, de talento terrible, el promedio de estudiantes por seminario es de tres y hay seminarios que no se abren porque no se inscriben los estudiantes. Sin embargo, las horas de tutoría no están de ninguna manera obligadas por parte del tutor, se proporcionan de acuerdo a la generosidad del tutor y si el tutor no es muy generoso pobre del estudiante. Entonces, yo propuse en el comité académico que un semestre 30 profesores abrieran un seminario y los otros 30 dieran su seminario de tutoría y al siguiente semestre al revés. En el semestre en el que no diera un profesor seminario de tutoría debería dar algún espacio para la tutoría abierto a este tipo de generosidad que hablábamos, de manera que tuviéramos una matrícula mucho más nutrida en 30 seminarios que la que tenemos en 60 pero que tuviéramos obligados a los profesores a dar la tutoría. Resulta que las tutorías no se pagan como se pagan las clases entonces la perversión esta de los estímulos que le está dando en la torre a toda la vida académica del país no sólo de la UNAM nos pone a jugar en el terreno de con qué junto puntitos y con qué no los junto y al margen de que uno como profesor entiende muy bien que hay detrás de eso porque con el sueldo de profesor uno no vive, tienes que vivir de los estímulos y del SNI, entonces uno se la pasa la vida viendo que le cuenta más puntitos, y le cuenta más puntitos dar más seminarios por esa razón creo que el comité académico no aprobó mi propuesta. Pero, estoy convencida que tenemos que modificar este asunto de las</p>
---	--

<p>¿Hay de parte de ustedes algún método para llevar el seguimiento de las tutorías?</p>	<p>tutorías de manera que fueran permanentes y que el estudiante estuviera obligado a venir un día a la semana, o quizá no a la semana pero si cada quince días, mínimo una vez al mes a presentar avances. Es la única manera de la que podríamos lograr que a los dos años de ingreso un estudiante tuviera la tesis porque de otro modo depende de que el profesor sea buena persona o que sea relativamente buena persona y con una relativamente buena persona nadie se recibe, necesita ser demasiado bueno, me explico. Pero tiene que ver con las propias condiciones del estudiante y con el plan de estudios que no exige que se abra un seminario de tutorías sino que las tutorías son un creditaje en primer lugar muy bajo para mi gusto y en segundo lugar muy abierto a la voluntad de quien discrimine para quien es importante y para quien no.</p> <p>No existe ningún sistema, llevo rato tratándome de imaginar cómo podríamos instrumentar un seguimiento no sólo del funcionamiento de las tutorías sino en general y todavía no se me ocurre. Hasta ahorita, lo que he logrado, bueno hice en algún momento una encuesta, tu la recordaras y los resultados no fueron los que yo esperaba. Los resultados de la encuesta están atravesados también por los temores de los propios estudiantes respecto del posible castigo, o sea, finalmente lo que sucede es que la figura del tutor es muy amenazante para el estudiante y el estudiante sabe que o la lleva en paz con el tutor o en ello le va la maestría, lo cual también es una tragedia. Y entonces no es capaz, como no es capaz de pedir que le cambien al tutor, no es capaz de denunciarlo en términos personales y el anonimato tampoco me funciona porque entonces no me permite saber qué es lo que está sucediendo. ¿Qué es lo que he podido hacer? Ajustar que al menos en términos de números no sean tantos estudiantes por tutor, que en términos reales no hay prácticamente tiempo para atenderlos. Ahora, para que te voy a decir que no, yo sé que tutor funciona y que tutor no funciona, pero quien soy yo para mover a los estudiantes o arrebatarse, entonces yo no soy nadie, tendría que ser el estudiante quien me pidiera. Pero ese es otro defecto del plan de estudios, el plan de estudios establece que una vez que un estudiante entra el comité académico le designe un tutor y no está abierto a que el estudiante elija su tutor. Si los estudiantes eligieran a sus tutores, los tutores tendrían que hacer un trabajo muy distinto del que hacen.</p>
<p>¿Qué condiciones tendrían que cubrirse para</p>	<p>Se ha presentado y sólo en un caso no hemos hecho el cambio de tutor, te voy a decir porqué. Cuando se presenta lo único que tiene que hacer un estudiante es decirme yo quiero cambio de tutor y le pido una carta en la que me explique, hasta donde quiera cuáles son los motivos, porque generalmente no quiere</p>

<p>un cambio de tutor?</p>	<p>mucho. Y basta con un motivo que me parezca o no razonable para que yo lo platee al comité académico y el comité académico automáticamente aprueba el cambio de tutor. En un caso no se ha aprobado y te voy a decir porqué, se trata de una chica con una franca dificultad, yo creo incluso que tiene problemas de aprendizaje, se le cambió el tutor una vez, se le asignó un segundo tutor, me encargué de que fuera un tutor que fuera a estar muy pendiente y el tutor al mes vino y me dijo “oye esta chica no puede sacar la maestría”. El único mecanismo que tenemos para sacar la pata que hemos metido al hacer un proceso de selección poco riguroso es que un estudiante repruebe dos veces la misma asignatura. Para empezar un estudiante no se puede inscribir dos veces en la misma asignatura, la única asignatura que puede reprobar es la tutoría, entonces ¿cuál es mi consejo? Tutores, si hay un estudiante que está claro que no va a poder con la maestría repruébenlo, pero la cultura de reprobación en la UNAM no existe, entonces para que un tutor se atreva a reprobar a un estudiante tiene que ser una cosa verdaderamente tan evidente como la de este caso. Entonces, el tutor reprueba a la chica y viene la chica y me dice “quiero cambio de tutor”, entonces yo lo llevo a comité académico y sugiero en comité académico que no se cambie al tutor porque si ella cambia de tutor con un tutor que no se atreverá a reprobarla ya no la podemos echar de la maestría. Seguimos con ella, bueno ya que había yo conseguido que el tutor la reprobara en el primer semestre, a la mitad del segundo semestre viene el tutor y me dice “oye, verdaderamente me quita una cantidad de tiempo espantosa, no puedo, renuncio” y traía una carta de renuncia. Entonces yo le tengo que cambiar el tutor a fuerzas porque ya no es lo mismo que te pida el cambio de tutor el estudiante a que el tutor te renuncia a dirigir un estudiante. Le cambio el tutor y le advierto al otro en que condiciones está el asunto, eso es este semestre, no estoy segura de qué el tutor se atreva a reprobarla, si se atreviera podríamos echarla pero no creo que lo haga. O sea, este es el típico caso de una chica que va a terminar sus créditos, no con un promedio extraordinario pero los va a terminar porque no existe la cultura de reprobación y que se va a quedar dándonos lata permanentemente para ver cómo le dirigimos una tesis que no es capaz de hacer.</p>
<p>¿Cuáles son las razones por las que la gente solicita cambio de tutor?</p>	<p>Porque no les hacen caso, casi siempre es por eso, en el caso de la maestría, en el caso del doctorado es distinto pero supongo que no te importa.</p>

<p>¿Cuáles son los principales problemas que se tienen para organizar lo de la tutoría?</p>	<p>Bueno, el criterio primero es la línea de investigación, pero ese es un criterio que de repente no nos es suficiente, entonces en vista que yo creo que el tutor tendría que ser elegido por el estudiante muchas veces les pido a los estudiantes que hagan una sugerencia. Ahora, como se hace al ingreso, cuando los profesores hacen la evaluación y el dictamen de aceptación de un estudiante uno de los renglones que yo solicito que llenen en el dictamen es sugiera usted quien debería dirigir esta tesis y como dos revisores hacen el dictamen a cada aspirante cuando coinciden es muy fácil porque entonces se dice este es para él. Pero, qué pasa cuando entran estudiantes que han sido aprobados por los dos revisores y por el subcomité de admisión que tienen un proyecto de investigación cuya línea no está contemplada en el plan de estudios y no está cubierta por ninguno de nuestros profesores, a veces acudimos a profesores externos que sabemos expertos en el tema, pero también esto tiene sus dificultades porque con una frecuencia increíble nos dicen “yo no quiero” y entonces ahí vamos acudiendo al que se deje, lo cual es también una tragedia para el estudiante.</p>
<p>Ahora en términos de lo que tiene que ver con los trámites ¿hay orientación?</p>	<p>Mira, Paty mi secretaria es una experta en el asunto. Yo reo que esa es una de mis grandes deficiencias de mi administración en la coordinación, no he acabado de entender cómo funcionan los trámites porque tengo la impresión de que cada vez son distintos y siempre hay que hacer una carta distinta y hay que enviarlo a distinto lugar y dirigido a distintas personas. Entonces, tenemos el problema de una unidad de administración al posgrado muy ajena a los posgrados, pero muy determinante en términos de cómo debe hacerse cada paso y creo que muy arbitraria y muy poco constante en términos de criterios y procedimientos, entonces hacer un manual de procedimientos es una cosa imposible, no sólo porque yo no los entiendo –Paty los entiende mucho mejor que yo- sino porque cambiaría con la frecuencia con la que nos cambiamos los calcetines, esa es una tragedia. Ahora, si te puedo decir que nadie se detiene en el egreso por el papeleo que se tardan, es verdad que se puede tardar pero nunca más de tres meses y siempre con una atención muy eficiente de parte de Paty, nula orientación de mi parte, eso lo puedes tener clarísimo no tengo ni idea, no lo entiendo y no me interesa.</p>
<p>Para la asignación de jurados ¿cómo es el proceso?</p>	<p>Yo le pido al estudiante, bueno esto también cambio desde que yo llegue, cuando yo llegue hasta donde entiendo el jurado lo designaba la coordinadora – y esto no lo digas pero en realidad lo designaba la secretaria- cuando yo llegue me empezó a preocupar ese asunto y entonces propuse que sea el tutor de la tesis quien proponga al jurado en concordancia con el estudiante. Entre otras cosas porque creo que el examen</p>

	<p>profesional como tal no tiene mucho sentido que es una vejación que podríamos evitar, pero si tiene sentido el proceso de revisión por otros expertos, que también creo que es excesivo que tengan que ser cinco para maestría y siete para doctorado también lo creo, pero si creo que está bien que además del tutor otros expertos revisen, entonces porque le pido al tutor que haga la propuesta de jurado porque creo que el tutor sabe muy bien cómo las sutilezas del contenido de una tesis que deben ser vigiladas por otros expertos y por qué tipo de expertos. Entonces el tutor me hace llegar la propuesta de jurado vía el estudiante y le pido al estudiante que hable, bueno, si yo considero que el jurado es equilibrado porque también es cierto que hay veces, y esto no digas que yo lo dije un tutor que no está muy seguro del contenido de un trabajo y prefiere que sean sus más cuates o los profesores que considera menos rigurosos los que lo revisen, entonces yo procuro que esté equilibrado, pero también procuro mucho respetar la propuesta del estudiante. Ahora, se supone que es el comité académico quien designa pero el comité académico por razones de agilidad me ha dado un voto de confianza para que yo lo haga, pero ahí si convendría que se manejara que es el comité académico. Si yo considero que está equilibrado el jurado, que es pertinente en términos de líneas de investigación, tampoco voy a poner a alguien de evaluación a revisar una tesis de filosofía, le pido al estudiante que hable directamente con los miembros del jurado para ver si aceptan, porque hasta antes de que yo llegara los profesores se encontraban con la carta de nombramiento del jurado y a veces o no querían o no tenían tiempo y entonces eso retrazaba mucho la lectura porque yo tengo 10 tesis y ya me llego la onceava y pues la onceava va al último, entonces por eso procuro que el estudiante participe en la decisión del tutor porque esto permite que diga “oye este cuate no me va a leer” o me va a leer dentro de un año y no me interesa tener un año en eso”.</p>
<p>Oficialmente hay establecido un plazo para la revisión ¿qué sucede cuando se excede?</p>	<p>Nada, no sucede nada, los profesores saben y esto tiene que ver con los usos y costumbres del programa, los profesores saben que no pasa nada, no hay autoridad que les pueda reclamar pero yo si, yo si les reclamo pero necesito para reclamar que el estudiante me lo diga porque yo no puedo estar al pendiente son muchos egresos. Entonces, si hay un estudiante que viene y me dice “oye hay un profesor que tiene tres meses con mi tesis”, inmediatamente yo me pongo en contacto con el profesor y le digo “oye ¿qué pasa?” y si es necesario cambio el jurado.</p>
<p>¿Es frecuente que te vengán a decir?</p>	<p>No, generalmente los estudiantes no lo dicen a pesar de que cuando nombro el jurado se los digo, les digo en tres días te entregan las cartas, tu repartes las tesis con las cartas y les insistes en que en un mes les hablarás, al mes les hablas te</p>

<p>¿Hay contacto con los egresados no graduados?</p>	<p>dirán que todavía no está no es usual que la gente al mes lo entregue pero al mes y medio o a los dos meses ya tienen la mayoría de los votos, si el tiempo no sucede vienes me dices y yo hablo con el tutor.”sabes qué pasa a veces, que aunque no entregue el voto el revisor le dice al estudiante “si ahí la llevo” entonces el estudiante piensa bueno, ya se leyó la mitad de la tesis, si vuelvo a empezar con otro me tarda otros tres meses.</p> <p>De la generación que ingresó del 2000 para acá yo he tenido contacto con todos los que se dejan, hay algunos que no se dejan. Pero los estudiantes saben que si no reciben mis correos de manera permanente tienen que decirme oye no me están llegando tus correos. Pero tenemos unos rezagos, llegan unos abuelitos de dentadura y bastón a decirme “yo salí en 1915 de la maestría” qué contacto puedes tener con ellos</p>
<p>¿Cuál crees que es la razón para que los estudiantes no se gradúen?</p>	<p>Creo que la principal razón para que no se reciban tiene que ver con que la UNAM es muy laxa permite que la gente venga habiendo terminando en 1915, no hay ningún problema el programa permite que uno haga la prórroga el día que está hecha la tesis y además faltaba que con una tesis hecha uno no hiciera un prórroga que clase de pésima persona tendría uno que ser para no permitir que alguien que ya terminó su tesis se reciba. Pero, los estudiantes saben y no porque uno lo publique en algún lado pero estas cosas se saben de radio pasillo que no pasa nada si no se reciben pronto, que ellos se pueden recibir el día que les dé su gana. Entonces, claro les ganan las responsabilidades familiares y económicas, laborales y profesionales y lo que quieras y siempre la tesis es un asunto secundario. Eso por un lado, y por otro lado es verdad que tenemos un núcleo importante de estudiantes que aunque quisieran no pueden hacer la tesis, la tesis que pedimos aquí no la pueden hacer la mayor parte de los estudiantes egresados, o sea las exigencias de nuestros tutores para una tesis de maestría no las podemos satisfacer con la formación que recibieron en la maestría y esto es gravísimo. Si tu entrevistas a los tutores y les preguntas ¿qué opciones de titulación tienen los estudiantes? Te vas a sorprender de la cantidad de profesores que te digan que es un informe de investigación. Cuando me viene un estudiante que veo que no más no va a poder hacer una investigación pero que tiene siete años haciendo innovación buena o mala en una secundaria, le digo pues hazte un informe de intervención y se les abren los ojos y entonces van con el tutor y el tutor les dice “Ve y dile a la doctora Salmerón que me explique en qué consiste un informe de intervención y el plan de estudios lo dice. Y la otra bronca es que el plan de estudios no está contemplado para que la carga académica involucre la elaboración de la tesis en los dos años que está contemplada la</p>

maestría. Laura mi ayudante está trabajando su tesis de maestría con una cosa que no es un informe de investigación, que tiene una salida profesionalizante y ella está haciendo una propuesta de reforma al plan de estudios de la maestría, desde luego con una fundamentación teórica muy sólida tampoco es cualquier trabajito no es un mapita curricular sin pies ni cabeza pero hemos discutido mucho cómo tendría que pensarse un plan de estudios que permitiera el egreso casi de manera natural y al margen respecto a la discusión respecto a si debería de haber tesis o no tesis de maestría, suponiendo que debiera haberla que es una cosa que yo creo también que tendríamos que discutir en colectivo. Tendría que pensarse un seminario de tesis por semestre que no se pudiera acreditar sin avances sustantivos por semestre y eso no existe. El seminario de tutoría es me vino a ver o no me vino a ver, me busco o no me busco, se leyó algo o no se lo leyó, pero avances en letra negra sobre papel blanco eso no, entonces es como de mucha voluntad personal el que una persona se reciba o sea tiene que ser un necio, un obsesivo, un loco que además tuvo la fortuna de dar con un tutor que le hace un poco de caso el que se recibe. Por eso tenemos un indicador de eficiencia terminal tan lamentable por eso y por otras razones. Ahora si tú me dices entonces ¿qué hacen? Cierra tu programa, no, también hay otras cosas seminarios que ofrece el programa quizá no todos pero la inmensa mayoría son de primerísima calidad. La formación que imparten los docentes del programa es extraordinaria y además creo que el programa no sólo cumple como los programas de otras instituciones más chicas la función de otorgar títulos, el programa en pedagogía de la UNAM mal que bien da un tipo de formación a gente que está comprometida con la práctica educativa de este país, entonces que venga aquí un profesor de química de secundaria y se dé una embarrada a lo mejor no con el nivel de profundidad de análisis de los documentos que le pedimos que lean, que revisen, que trabajen y elaboren algo al respecto pero si se lleva algo y lo lleva a su escuela entonces cumplimos una función social importante, y yo creo que eso no está visto con toda la claridad que está visto. La UNAM como ninguna otra institución cumple una función social, bueno tú lo sabes Rosalba, un estudiante que ha pasado por la UNAM con malas notas, sin graduarse ya no tiene la misma idea del mundo que siempre habría tenido si no hubiera pisado esta facultad y pasa los mismo con la maestría abrimos perspectivas, abrimos mentes que están además practicando una labor profesional para la institución por eso creo que no hay que cerrar el programa, creo que hay que modificarlo, creo que hay que perfeccionarlo, que hay que cambiar muchas cosas y creo que se puede, digo si no además ¿qué haría yo aquí? Pero bueno, algunas cosas las hacemos muy bien y creo además que de los egresados de nuestro programa habrá unos mediocritos, pero también los mejores egresados de maestría en educación de este país pueden salir

<p>El vínculo que puede haber para integrar estudiantes a proyectos de investigación ¿qué tan frecuente es y en qué condiciones se da?</p>	<p>muy bien de la UNAM.</p> <p>Otra vez te voy a decir cosas que no sé si debiera decir, el programa integró hace muy poco tiempo al CESU como entidad participante, pero antes de esto era un programa de la facultad y aunque hubiera sido de la facultad y la ENEP en las escuelas y en las facultades a diferencia de los centros e institutos las condiciones laborales de los académicos son muy distintas; mientras que los empleados de la facultad tenemos derecho si bien nos va a ir a un congreso nacional un año y a un congreso internacional el otro lo de centros e institutos pueden ir a todos los congresos que les dé su gana; mientras los empleados de los institutos y los centros están más avocados a la investigación y no tienen ninguna obligación en términos del Estatuto de Personal Académico de dar un montón de clases, los profesores de la facultad tenemos que dar clases a montones y estamos además mucho más cerca físicamente de los estudiantes y dedicamos mucho más tiempo a los estudiantes que los profesores de los centros y los institutos. Eso hace que en las facultades y las escuelas se haga menos investigación que en los centros y en los institutos, además las condiciones para hacer investigación son muy distintas, ellos tienen cubículos y nosotros no, ellos tienen bibliotecas de primera y nosotros no, o sea hay un montón de condiciones que nos hacen a nosotros más docentes y a ellos más investigadores, es una cosa que tendría que cambiar radicalmente pero bueno, esa es otra de las cosas que yo no sé si de la Fuente tiene en su agenda. Bueno, eso sumado a que el programa tradicionalmente fue un programa de la facultad era un programa de profesores no de investigadores, los profesores de la facultad que hacen investigación son unos héroes y los investigadores de centros e institutos que hacen docencia son unos héroes aunque den una clase. De aquí un profesor que no es titular tienen que dar mínimo tres clases a la semana y ¿tú sabes lo que implica dar tres clases a la semana? Para yo dar una clase de tres horas en el posgrado estudio seis y si además me dedico a hacer oficios todo el día no escribo un renglón, me van a correr del SNI el mes que entra porque no escribo nada. Entonces, tradicionalmente y las tradiciones de un programa por más que readecues se conservan, así es la educación, los grupos de investigación no existen, además los profesores porque no hay cubículos por las condiciones vivimos atomizados los profesores de la facultad y entonces los proyectos de investigación como proyectos de grupo empiezan a surgir en el CESU y con profesores que están en otros centros e institutos de la UNAM y que se han involucrado generosamente con nuestro programa pero son contados. Entonces tú dime cuántos estudiantes pueden involucrar en proyectos de investigación si no existe eso porque no hay la cultura, y muchos profesores que hacemos</p>
--	--

	<p>investigación o que hacen -porque yo ya ni eso- en la facultad lo hacen de manera individual no de grupo, entonces si un estudiante tiene suerte cae con un profesor que hace investigación o cae con un profesor que es muy buen profesor, muy generoso, muy buena gente, muy inteligente, muy estudioso pero que no hace investigación.</p>
--	--