

41061



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

13

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN**

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

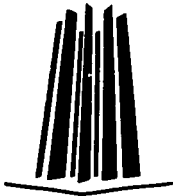
**ANÁLISIS CURRICULAR DEL PLAN DE
ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
ESTOMATOLOGÍA EN ATECIÓN PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**P R E S E N T A:
OLGA TABOADA ARANZA**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR**



MÉXICO.

NOVIEMBRE 2003

7



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Hay tiempo para cada cosa, y un momento para hacerlas bajo el cielo:

Hay tiempo para nacer y tiempo para morir; tiempo para plantar, y tiempo para arrancar lo plantado.

Un tiempo para buscar y otro para perder; un tiempo para guardar y otro para tirar fuera.

Finalmente, ¿qué le queda al hombre de todos sus afanes?

Me puse a considerar los varios centros de interés que Dios presenta a los hombres y noté lo siguiente: Él hace que cada cosa llegue a su tiempo, pero también invita a mirar el conjunto. Y nosotros no somos capaces de descubrir el sentido global de la obra de Dios desde el comienzo hasta el fin.

Eclesiastes 3

Autoriza a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a disponer en forma de libro el contenido
contenido de mi trabajo de investigación.

NOMBRE: Elga Taboada Oroniz

FECHA: 13 noviembre 2003

SIGNA: Elga Taboada Oroniz

DEDICATORIAS

Con especial cariño a mis padres

Quienes me han impulsado y apoyado en
todo lo que he emprendido.

A mis hermanos

Porque han creído en mí y siempre me han
demostrado cariño y solidaridad.

C

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. José Luis Ortiz Villaseñor

Por el gran apoyo que me dio en la
elaboración de esta tesis.

A los miembros del jurado

Mtro. Victor Manuel Alvarado Hernández

Mtra. Teresa Barrón Tirado

Mtro. Daniel Gómez Ramírez

Mtra. Rosa María Soriano Ramírez

Por que me obsequiaron parte de su valioso
tiempo y por sus acertadas sugerencias sobre
este trabajo.

D

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PRINCIPALES CORRIENTES DEL DISEÑO CURRICULAR	6
<i>Las implicaciones de la teoría curricular en la organización de las diversas alternativas de plan de estudios</i>	18
CAPÍTULO II. CONFORMACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA Y LA EVALUACIÓN	28
<i>Investigación evaluativa</i>	28
<i>Evaluación</i>	37
CAPÍTULO III. EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA	49
<i>Antecedentes del proyecto</i>	49
<i>Marco teórico</i>	53
<i>Estrategia de evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria</i>	62
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA	72
<i>1. Trayectoria histórica del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria</i>	73
<i>2. Análisis de la práctica profesional de la estomatología en atención primaria</i>	97
<i>3. Análisis de los elementos que integran los diferentes niveles de planeación curricular: plan de estudios y programas</i>	106

CONCLUSIONES

131

BIBLIOGRAFÍA

140

GLOSARIO

148

F

INTRODUCCIÓN

La evaluación se puede entender como el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones.

Ambos enunciados designan un proceso cuyo propósito final es decidir. Se decide si lo que se evalúa es costeable o incosteable, si tiene o no calidad, si es suficiente o insuficiente, entre otros. En este sentido, se hace referencia a la evaluación en forma genérica y por lo tanto, no se designa el campo en el cual se aplica, ya que éste puede ser en el área administrativa, social, psicológica o educativa.

Aplicado en la educación, dicho proceso también se propone obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones, y recibe el nombre de evaluación educativa.

El concepto de evaluación educativa es tan general, que se ha prestado a confusión y a considerar un caso particular de evaluación —como el del aprendizaje— y creer que esto es la evaluación educativa, se comete el error de pensar que lo singular puede dar cuenta de lo general.

Dentro del campo educativo se pueden evaluar muchos aspectos: instituciones, planes y programas de estudio, profesores, alumnos, problemas políticos, académicos y administrativos, para dar sólo algunos ejemplos.

Para cada caso, son múltiples los atributos o elementos que se pueden incluir en una evaluación. Por ejemplo, en las instituciones se pueden evaluar desde sus instalaciones, hasta la eficiencia con la cual se ejerce el presupuesto y la calidad de los servicios que se ofrecen. En cada una de estas subcategorías, se tienen

diferentes niveles de evaluación, según el propósito que se persiga. Se tiene el nivel o ámbito singular, el regional, el nacional y el transcultural o internacional. Se puede realizar la evaluación de una sola institución, o la evaluación de las instituciones similares en una zona o región, o la de todas las instituciones de un mismo tipo en el país, o bien las de todo el país junto con las de otros países.

Para cada situación del proceso evaluativo se puede optar por distintas modalidades metodológicas.

Las posibilidades de evaluación que surgen al combinar los casos, atributos, niveles y modalidades metodológicas son, innumerables y complejas. Todo este campo complejo y variado es el que subyace y está contenido bajo un solo término: evaluación educativa.

Por ello, al hablar de evaluación educativa se debe precisar el caso, los atributos, los niveles y las modalidades metodológicas de referencia, para evitar confusiones.

En el contexto anterior y para este trabajo se consideró a la evaluación como un proceso de revisión, análisis y valoración de los fundamentos, el proceso y los resultados de la implantación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria. La evaluación tiene por finalidad la toma de decisiones, para introducir los cambios que se juzguen pertinentes respecto a la situación de este plan de estudios; se pensó que la evaluación no debía circunscribirse a la sola comparación de objetivos y resultados como si el proceso fuera una "caja negra" en la que no interesa conocer las relaciones de los elementos que entran en el mismo. Se trató de analizar el proceso, ya que a partir del conocimiento de éste se tendrían elementos para la propuesta de cambio en el plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria. En este sentido no bastó el análisis cuantitativo de los resultados –frecuencias,

promedios y porcentajes– fue necesario el análisis cualitativo de los procesos, tales como el funcionamiento real del plan de estudios, sus supuestos, organización, metodología y relaciones internas, entre otros.

Esto llevó a asumir la evaluación como un trabajo de investigación que, como tal, debe someterse a la metodología propia de la investigación en ciencias sociales: marco de referencia, supuestos, operacionalización del modelo (conceptos, variables e indicadores) y diseño de los instrumentos.

Se juzgó conveniente que en la valoración del plan de estudios participaran los sujetos que tienen relación con el objeto de evaluación y son los directamente afectados por él, ya que son ellos, en última instancia, quienes cuentan con elementos suficientes para emitir juicios o proponer correcciones.

En este ámbito lo que este trabajo logra es facilitar la apreciación global de la situación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, esta apreciación se deriva de la revisión y análisis de las características y condiciones en las que está funcionando el plan.

En este trabajo se reportan los resultados de la evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, que parte de un proyecto de investigación, que permite conocer su estado actual.

En el capítulo primero se sintetizan y delinear algunos aspectos relativos al currículum; son muchos los autores que se han interesado por el estudio de los problemas que implica el currículum, cada uno de ellos aporta la noción que tiene del mismo, esto lleva a una gran diversidad de conceptos del currículum, por lo que se presentan los más representativos. Así mismo, se exponen la participación de las teorías curriculares en la constitución de las diversas alternativas de planes

de estudio, entre ellos la del Sistema de Enseñanza Modular, modelo metodológico en que se sustenta el plan de estudios de la especialización.

En el segundo capítulo se plantea de manera general el enfoque de la investigación evaluativa, destacando el desarrollo de la posición de esta investigación y la del proceso de evaluación.

Con el propósito de dar a conocer el proceso de investigación evaluativa —en el cual se fundamentó este trabajo— y que se ubica en el campo de la evaluación curricular, en el capítulo tercero se expone el apartado metodológico, mismo que a su vez se divide en tres secciones. La primera integra la descripción del contexto en el cual se gestó el proyecto de evaluación del plan de estudios. En la segunda se hace una exposición resumida, concisa y pertinente del conocimiento científico y de hechos empíricamente acumulados acerca de nuestro objeto de estudio, —elaborada desde la perspectiva de una ideología y un marco de referencia determinado— sobre el cual se construyó la presente investigación, enfatizando los supuestos centrales desde los cuales se pretende arribar al objeto de estudio. La tercera corresponde a la metodología propiamente dicha, presentándose su fundamentación así como un desglose de los objetivos que guiaron el estudio, los aspectos que se evaluaron, los indicadores, los procedimientos, el universo de trabajo y la descripción de las fases de la estrategia metodológica.

En el cuarto capítulo se plantean los resultados obtenidos en el ejercicio de evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, el análisis y sugerencias, tomando como referencia los aspectos:

- φ Trayectoria histórica del plan de estudios.
- φ Análisis de la práctica profesional de la Estomatología en Atención Primaria.

φ **Análisis de los elementos que integran los diferentes niveles de planeación curricular: Plan de estudios, programas; su interrelación y operativización.**

Y de cuyo diagnóstico parten las conclusiones que se exponen en el último apartado.

Las consideraciones que se realizan permiten dar algunos elementos para describir el funcionamiento actual del plan de estudios de la especialización que pueden contribuir a valorar abiertamente las dificultades, rubros a los que se les debe dar atención urgente y cual es el potencial de desarrollo del conjunto de elementos que tienen que ver en la conformación e implantación del plan de estudios, el cual fue diseñado con el propósito de formar estomatólogos de alta especialización bajo los principios de la estrategia de la atención primaria a la salud en beneficio de la sociedad mexicana.

CAPÍTULO I

PRINCIPALES CORRIENTES DEL DISEÑO CURRICULAR

En este apartado se hace un esbozo histórico y se exponen algunos aspectos del proceso curricular para lo cual se realizó una revisión documental de los diversos estudios elaborados en torno a la temática, encontrando una gran variedad de aportaciones construidas a la luz de las distintas posiciones teóricas y metodológicas, que en su conjunto conforman toda una gama de enfoques epistemológicos y educativos así como de formas de abordar el estudio del curriculum.

El curriculum no es un ente abstracto para la imaginación, ni solo un hecho, por el contrario es un tema de participación social planeada, y surge precisamente por la exigencia de intervenir en la solución de los problemas y las necesidades educativas de un país o de una comunidad. Por ello es esencial plantearse no sólo los problemas conceptuales o las formas en que se ha reflexionado sobre la cuestión, también hay que tratar la forma en que se ha pensado, organizado y realizado la intervención, así como analizar lo que esto ha supuesto. La propia teoría del curriculum no es ajena a la intervención. Como hemos comprobado, su origen y su razón de ser están en la racionalización y en la argumentación —o en la crítica— de las decisiones públicas acerca de qué y cómo enseñar (Contreras, 1995).

Curriculum es la palabra latina que significa "carrera", "caminata", "jornada", conteniendo en sí la idea de continuidad y secuencia (Moulin, 1984).

Las diferentes definiciones y conceptualizaciones acerca del curriculum han sido tratadas en infinidad de ocasiones tanto por los estudiosos de la pedagogía como los de la psicología (Ortiz, 1991).

El concepto de currículo, en educación, ha variado a través del tiempo, acompañando, a las transformaciones sociales, a las reformulaciones de los objetivos de la educación y a las técnicas.

Analizando algunos conceptos de currículo se pueden identificar las variables que influyeron sobre ellos y destacar la tendencia actual a la luz del planteamiento sistemático de la enseñanza

Díaz Barriga (1986) señala que las propuestas para la elaboración de programas escolares, surgidas durante la segunda mitad del siglo XX: *–periodo en que el curriculum fue creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial y es sólo por una extensión arbitraria que este vocablo se aplica a la organización del contenido temático en circunstancias históricas diversas a su origen–* respondían a la necesidad de lograr una mayor eficiencia de los sistemas educativos, pero que todas ellas partían de premisas epistemológicas similares.

Aparecen en un primer momento junto con el surgimiento de la teoría curricular, las aportaciones realizadas por Rugg, Tyler y Taba, quienes concebían el problema de los programas escolares desde una perspectiva amplia, al partir del análisis de los componentes referenciales que sirvan de sustento a la estructuración de un programa escolar.

Rugg en 1927 había establecido que planear un curriculum implica tres tareas esenciales:

1. Determinar los objetivos
2. Seleccionar las actividades y materiales de instrucción
3. Organizar las actividades y los materiales de instrucción (Moulin, 1984).

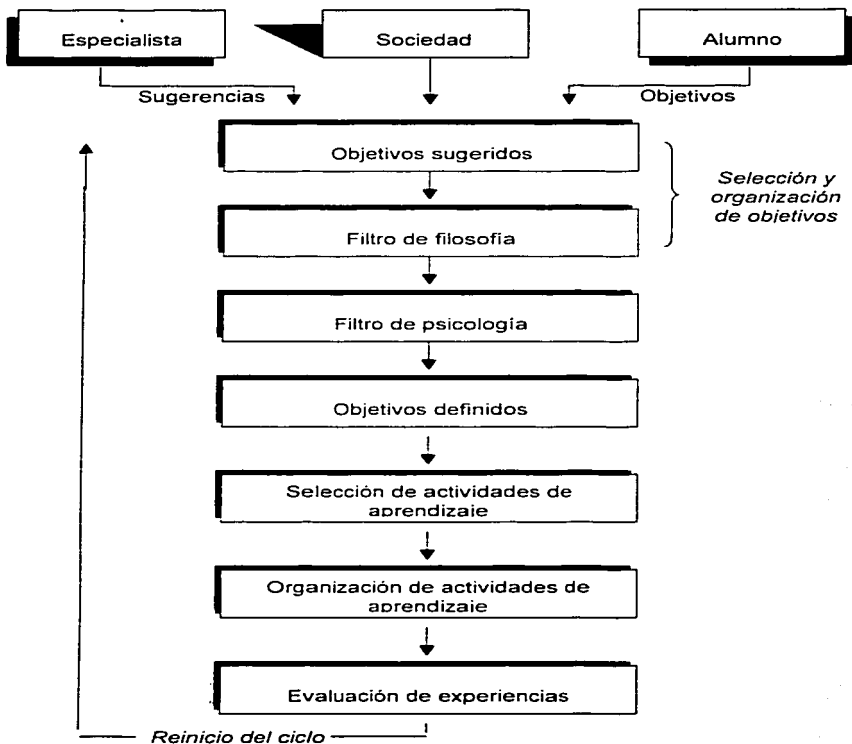
Sin embargo, es la perspectiva de Tyler como teoría del currículum la que ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los estudios curriculares y en los gestores de la educación. El único discurso hasta hace no mucho tiempo, y todavía arraigado en amplias esferas de la administración educativa, de la inspección y de la formación de profesores, entre otros. Para Ralph Tyler el currículum lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos. Tyler afirmaba: *el desarrollo del currículum es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias...* (Díaz, 1986).

Tyler, en 1949, coloca cuatro cuestiones básicas en la elaboración de cualquier currículo, agregando al esquema de Rugg el de la evaluación. Los cuatro puntos son:

1. ¿Qué objetivos curriculares debe tratar de alcanzar la escuela?
2. ¿Cómo seleccionar experiencias de aprendizaje que puedan ser útiles en el logro de esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden ser organizadas las experiencias de aprendizaje para una enseñanza eficaz?
4. ¿Cómo se puede evaluar la eficacia de las experiencias de aprendizaje? (Tyler, 1973).

El currículum aparece así como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan afectos acumulativos evaluables, de suerte que pueda mantenerse el sistema en una revisión constante para operar en él las oportunas

recomendaciones. El modelo pedagógicamente propuesto por Tyler se puede presentar de la siguiente manera:

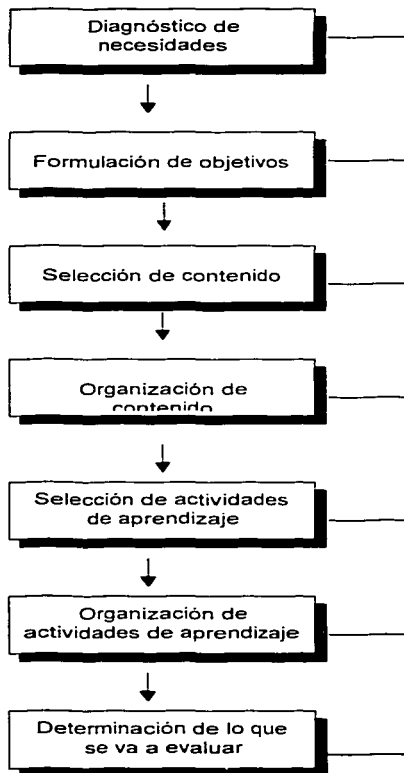


Modelo pedagógico lineal de Ralph Tyler. Tomado de Díaz Barriga Ángel, 1984.

A partir de Tyler se pueden apreciar la subsistencia de la influencia del pragmatismo que se acentúa en los textos de Taba, Doll, Johnson y de los enfoques administrativos (reforzados por el desarrollo del conductismo y del cognoscitivismo) que se resaltan en los textos de Gagné, Chadwick, Popham (Furlan A, 1986).

No obstante, es Hilda Taba, la que en su trabajo, concibe el programa escolar como un plan para el aprendizaje que, por lo tanto, debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria, sin embargo, insiste en que tengan una base reconocida, válida y con algún grado de solidez, lo cual, en la concepción de la autora, sólo se puede garantizar a partir de la inclusión de una teoría. Esta autora hace la aportación más importante al resaltar la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. El desarrollo de esta teoría está sustentada en la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro. Considera que el análisis de la cultura y la sociedad brindan una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir en qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje. En esta conceptualización, Taba formaliza con elementos de mayor validez la propuesta curricular que hacen ella misma y Tyler, desde el funcionalismo, sin embargo, dan pie para pensar que el currículo se encuentra sobre-determinado por aspectos psicosociales (Díaz, 1984).

Los siete pasos que el modelo que Taba considera para realizar el juicio ordenado que permita la toma de decisiones en relación con los programas escolares se puede esquematizar de la siguiente forma:



Ordenación de elementos para la elaboración del currículo de Hilda Taba. Tomado de Díaz Barriga Angel, 1984.

En 1958, la UNESCO incluye las materias y los métodos de enseñanza, para este organismo: *Curriculo son todas las experiencias, actividades materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación (UNESCO, 1958).*

Ragan en 1972 habla equivocadamente de la existencia del curriculum en el período colonial de los Estados Unidos. Este era concebido como "la lectura, escritura, aritmética, catecismo y cantos de himnos". Utilizando una referencia más lejana, Eggleston en 1980 expresa "el modelo de currículo esbozado por Platón en La República, preconiza música y actividades gimnásticas en su sentido más amplio". El mismo Eggleston remarca: sin embargo, sostenemos que establecer equivalencias entre curriculum y planes de estudio dificulta el análisis de las bases conceptuales y de la problemática de orden político social que explican la génesis de la concepción curricular.

Una interpretación más aceptable de este último cuestionamiento lo dan Hilda Taba y Ronald Doll, al reconocer la existencia de una crisis de la escuela estadounidense. Para Taba *la presión más fuerte para la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura. La crisis de la escuela se expresa en la década de 1890, por un fracaso de la misma para resolver los problemas creados por el cambio. Para Doll en el siglo que abarca de 1860 a 1960 hay una constante progresión de incidentes que afectan al curriculum de la escuela primaria y secundaria, iniciados en la lucha por establecer la escuela pública.*

En cuanto a la aparición explícita de la noción curricular algunos investigadores afirman que el advenimiento de la era científica impactó a la educación, mientras que otros autores entre ellos Hilda Taba sostienen *"la necesidad de una teoría del*

currículo, para que la elaboración de los planes de estudio resulte adecuada ya que a partir de estas teorías se podrán tomar las decisiones fundamentadas".

Este nuevo pensamiento pedagógico genera tres vertientes, que conceptualmente confluyen ya que se fundamentan en el funcionalismo, el pragmatismo y el conductismo y que son: La tecnología educativa, la teoría curricular y la evaluación (Díaz B, 1986).

Arnaz (1981) define al currículum como: un plan que norma y conduce explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

En tanto que plan, el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no son las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.

Con lo anterior no deben considerarse como componentes del currículum sólo a aquellos elementos que lo integran merced a una decisión tomada en ese sentido, públicamente conocida... indudablemente existen elementos axiológicos, afectivos y conceptuales, que guían en mayor o menor medida la enseñanza y el aprendizaje sin que se tenga conciencia de ellos. Juzgamos que tales elementos deben ser identificados para hacer posible su incorporación explícitamente al currículum o para ser desechados abiertamente.

Los currícula difieren entre sí en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza aprendizaje que norma. Así, por ejemplo, la preparación de un abogado requiere de un currículum obviamente diferente del que sirve para preparar a un médico o a un técnico en fundición.

Empero, aunque los currícula difieren en cuanto a nivel, la duración de los estudios, los propósitos, entre otros, comparten una estructura o composición común, ya que en ellos se encuentran los siguientes elementos:

Objetivos curriculares. *Son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular de enseñanza aprendizaje.*

Plan de estudios. *Conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.*

Cartas descriptivas. *Son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.*

Sistema de evaluación. *Es la organización adoptada respecto a la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares.*

Un segundo bloque de propuestas curriculares se genera a partir de los años sesenta tanto en Estados Unidos como en Inglaterra se empiezan a escribir textos sobre la cuestión escolar que denotan influencias del marxismo, del existencialismo o que reflejan sensibilidad frente a los aportes de la sociología, la antropología o la lingüística. Los textos que aparecen tratando el tema del curriculum tienen citas de Marx, Freud, Gramsci, Habermas, Bourdieu, Apple, Giroux, entre otros.

Giroux (1979) señala que la nueva sociología del currículo ha armado una seria oposición en contra de muchas de las creencias y suposiciones profundamente conservadas que caracterizan al currículo tradicional. *El grupo de la nueva sociología del currículo arguye firmemente que las escuelas son parte de un proceso societario más amplio y debe juzgarse dentro de una estructura socioeconómica específica. Además, el currículo mismo es visto como una selección de una cultura mayor. Desde esta perspectiva, los nuevos críticos proponen una reexaminación completa de la relación entre el currículo, la escuela y la sociedad.*

Este enfoque reclama formas de currículo que vayan más allá de la apreciación que el conocimiento es una construcción social. También, enfatiza la necesidad de examinar la constelación de intereses económicos, políticos y sociales que diferentes formas de conocimientos pueden reflejar.

Al inicio de la década de los noventa, el campo del curriculum se encontraba ante una situación compleja en cuanto a la orientación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de los currícula escolares y de manera específica, de los universitarios.

De Alba (1991a) señala, *el debate actual en el campo del curriculum toca temáticas y problemáticas tales como: el curriculum como práctica social; la diferenciación entre el curriculum formal, el vivido y el oculto; la función social del curriculum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural y la importancia de llevar la investigación hacia una óptica centrada en la vida cotidiana.*

El campo del currículum se ha complejizado... La vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y currículum ha quedado rebasada y hoy el debate se centra más, en la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte o inexistencia. Muchos trabajos que se realizan en materia de investigación educativa bien pueden considerarse dentro del campo del currículum, o no, dependiendo de cómo se conciba al currículum mismo. De tal forma, que el debate en el campo obliga a una reconceptualización de la noción misma de currículum.

Para Gimeno (1991) cuando definimos un currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional. No tiene idéntica función el currículum de la enseñanza obligatoria; que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente.

Como acertadamente señala Heubner (1983) el currículum es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.

En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones. Como se ha señalado en los párrafos anteriores, al finalizar el siglo XIX y en los albores del XX se sostenían dos proyectos político sociales amplios, opuestos y contradictorios

aunque su base económica se perfilaba como común, la industrialización: estos eran el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista. El siglo XX fue la arena en la cual estos proyectos político sociales han devenido en estructuras y prácticas sociales concretas, y en estrecha vinculación con ellos se desarrollaron los sistemas educativos y los currícula que han formado a las distintas generaciones de este siglo.

Una de las características de este nuevo siglo y milenio es la ausencia de proyectos político sociales que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día. Esta situación afecta al campo del currículum y, en cierto sentido, dificulta el trabajo práctico, en la medida en que el proyecto político social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier currículum.

El currículum debe ser considerado como una síntesis de elementos culturales, esto es, los conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, sin olvidar que algunos tienden a ser hegemónicos, mientras que otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. La dimensión curricular tiene un carácter profundamente histórico y su estructura se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación (Giroux, 1979; Gimeno, 1991; De Alba 1991a).

LAS IMPLICACIONES DE LA TEORÍA CURRICULAR EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS DIVERSAS ALTERNATIVAS DE PLAN DE ESTUDIOS.

La educación formal se puede estudiar a través de su determinación en los diversos currículos que orientan la labor educativa de las instituciones escolares, en todos los niveles del sistema educativo. La acción de la escuela se concreta en los currículos; sin embargo, la comprensión de las implicaciones de un currículo debe analizarse dentro de una perspectiva más amplia que la de la mera institución escolar, ya que detrás de cada uno de los currículos hay una posición política que determina en gran medida las finalidades, los contenidos y la forma de instrumentación de los mismos (Panzsa, 1981).

"Modificar un plan de estudios es una tarea que va más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución, en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos; en la que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución: se destruyen algunos grupos y se generan otros nuevos que pugnan por consolidarse. En general, todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo nuevo" (Furlan, 1980).

Todo currículo tiene una doble finalidad: una implícita, frecuentemente relacionada con la reproducción de la ideología dominante, otra explícita, representada por los objetivos de aprendizaje, que muestran en mayor o menor claridad lo que se pretende y en donde se manifiestan las funciones de conservación, reproducción o transformación que cumple la educación.

El desarrollo curricular es una tarea compleja que implica adoptar una posición política (implícita o explícita) frente al hecho educativo, además del manejo de una metodología de trabajo que permita clarificar una serie de supuestos a diversos niveles de análisis, tales como objetivos de aprendizaje, organización y secuenciación de contenidos, criterios para las actividades didácticas, vinculación de toda la acción educativa con las necesidades sociales, entre otros, por lo que no basta tomar una posición frente al currículo, sino que se hace indispensable trabajar con una teoría curricular que permita operacionalizar los propósitos a través de procedimientos técnicos y los resultados esperados (Johnson, 1978).

El currículo, como serie estructurada de aprendizajes esperados, tiene que responder a una sistematización efectiva que le permita al alumno el logro de los objetivos de diferentes niveles de complejidad a los que se dirige la práctica educativa.

Todo currículo tiene una estructura organizativa general que condiciona las decisiones que se toman para su diseño. En razón de ésta se habla de modelos de organización por materias, áreas, módulos. El hecho de que un currículo esté organizado de acuerdo con un determinado modelo influye de manera decisiva en el tipo de experiencias de aprendizaje que se seleccionan; influye también en la forma de evaluación que se realiza; en el tipo de profesores que se requiere y, en general, en el tipo de apoyos materiales y didácticos que son necesarios para llevar a efecto la enseñanza (Panzsa, 1981).

Los modelos curriculares más frecuentes son los que están organizados por materias, áreas y módulos que a continuación se caracterizan a grosso modo.

- Organización por materias

Ésta es la forma de organización más antigua, pero no por ello menos popular. En las universidades mexicanas encontramos frecuentemente planes y programas de estudio organizados por materias aisladas, el currículo así organizado ha sobrevivido en los currículos universitarios, pese a las críticas que sobre él han hecho los estudiosos del tema, los profesores y los alumnos.

En algunos casos una misma materia es objeto de estudio en diversos períodos, sin que se de una clara distinción entre los objetivos de aprendizaje que se logran en los distintos ciclos, y lo que es más, una misma materia se estudia con distintas denominaciones, sólo porque varía en cuanto al grado de complejidad con que es tratada. Esto hace evidente la arbitrariedad de la fragmentación en materias aisladas.

Frecuentemente estos currículos se presentan como innovadores sólo porque se les agregan algunos elementos modernizantes, tales como el cambiar la lista de los temas por un esquema hecho a partir de objetivos de aprendizaje o por utilizar nuevos recursos didácticos —como la enseñanza asistida por computadora, videoconferencias o internet— para hacer llegar un contenido educativo a un grupo de alumnos, todo esto analizado a la luz de la función de este tipo de organización por materias, se observa claramente que está orientado hacia la conservación de la reproducción del modelo mecanicista del conocimiento, en donde el sujeto es pasivo, contempla y recoge el conocimiento —que es una copia del objeto— por lo que el papel del alumno consiste solo en registrar los estímulos del exterior (Schaff, 1984).

"La separación entre el trabajo del investigador y del profesor han generado formas de enseñanza consistentes en transmitir los resultados y no sus métodos y técnicas ... la división entre trabajo intelectual y manual, entre trabajo teórico y

técnico, entre estudio de las materias fundamentales y sus aplicaciones, ha generado con frecuencia una vinculación artificial a la que el sistema de enseñanza se enfrenta, o trata de enfrentarse, distinguiendo entre materias académicas y actividades, entre cursos teóricos y prácticos, entre clases que se imparten en aulas y clases que se imparten en laboratorios y talleres, en prácticas de campo, internados o servicios sociales (González, 1971).

Es frecuente que en este tipo de currículo se trate de separar la vida de la escuela de la problemática social. Se pretende negar que en el seno de la escuela se reflejen conflictos, centrando la misión de la escuela en las funciones de la educación que son: la conservación y transmisión de la cultura.

- **Organización por áreas de conocimiento**

En México, se aplican currículos por áreas, que en muchas ocasiones coexisten con los currículos por materias aisladas, a los cuales se intenta eliminar; esto se puede observar en los diseños curriculares que establecen un tronco común para la formación en una área, dentro de la cual el alumno escoge posteriormente una subespecialización enfocada a su formación en una profesión específica.

Los currículos que responden a un modelo de organización por áreas de conocimiento parten de la especificación del concepto de ciencia y disciplina, buscando borrar los límites entre éstas, para hacerlas más acordes con el proceso de conocimiento. De esta forma se enfrentan a la problemática creada por las distintas concepciones que sobre ciencia sustentan las diversas corrientes de pensamiento, tales como el positivismo o el marxismo, entre otros.

La concepción de ciencia que se adopte influye de manera concreta en el diseño curricular, en todos los niveles, desde la selección de los criterios para la

agrupación de las disciplinas hasta la selección de las experiencias de aprendizaje.

En este tipo de diseño curricular en que se incorpora el concepto de ciencia, el concepto de disciplina en muchas ocasiones es usado como sinónimo de ciencia, sin embargo, cabe aclarar que el concepto de disciplina hace referencia a *objeto de estudio en el campo de las ciencias* (García P R, 1993).

En la agrupación de las disciplinas se distinguen tres niveles, que en alguna forma están presentes en los currículos universitarios:

Multidisciplinariedad. Es el nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Esta acostumbra a ser la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinar, pero no implica que necesariamente haya de superarse y pasar a niveles de mayor cooperación.

Interdisciplinariedad. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.

Transdisciplinariedad. Es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas, o sea, una teoría general de sistemas o de estructuras, que incluyera estructuras operativas, estructuras regulatorias y sistemas probabilísticos, y que uniría estas diversas posibilidades por medio de transformaciones reguladas y definidas (Torres, 1994).

Las tareas consideradas fundamentales por la comunidad educativa forman la base de los cursos a ofrecer a los estudiantes. Después de diseñar estos cursos, se va a encontrar que no pueden considerarse los problemas o situaciones seleccionados únicamente dentro de los marcos de una disciplina (biología, geografía o física), sino que es necesario el aporte de varias disciplinas para su estudio.

En términos generales, estos currículos que intentan nuevas formas de reorganización del conocimiento representan una tendencia a la innovación de la enseñanza. Se pretende resolver los problemas que la fragmentación de los contenidos ha dejado como una secuela de la administración de las universidades; se buscan formas operativas de funcionamiento y de mayor rendimiento de los recursos tanto humanos como económicos, sin embargo, aparece la estructura constante de todos los sistemas universitarios de orden pluridisciplinario —en el que se da simplemente una yuxtaposición de disciplinas— de manera que tan sólo la originalidad de la interdisciplinariedad puede constituir una innovación en el área de la enseñanza misma (Panzsa, 1981).

- Organización modular

A partir de la década de los setenta se ha aplicado en el país una serie de currículos que responden al nombre de enseñanza modular, sin que resulte fácil distinguir sus características distintivas, ya que tal denominación se ha aplicado a diversas formas didácticas tales como: la propuesta alternativa del plan de estudios A-36, que sin modificar la estructura de la institución en sí, se presenta como una opción dentro de la Facultad de Medicina y que coexiste con el llamado plan tradicional, que absorbe a la mayor parte de la población estudiantil; o, con la creación de nuevas instituciones universitarias, que tratan de redefinir las relaciones de la universidad con la sociedad y condicionando la infraestructura

misma de la institución en razón de las exigencias de este tipo de organización curricular, como es el caso de la UAM. También se emplea dicho término para referirse a unidades didácticas aisladas, sustituyendo la denominación común de curso, por módulo (Panzsa, 1981).

Resulta problemático encontrar publicaciones sobre enseñanza modular, la mayor parte de ellas son publicaciones de comunicación interna de las instituciones que adaptaron el sistema modular y por lo tanto los datos son diferentes.

En la noción sobre currículos modulares, se encuentran dos que predominan y hacen la distinción entre las diversas modalidades de la enseñanza modular. El *modelo integrativo* que la define como una estructura integral multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales ... Cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones profesionales (CLATES-UABC, 1976), junto a esta concepción integrativa que pretende una mayor unidad entre la teoría y la práctica, y una formación de profesionistas basada en el estudio de la práctica profesional, encontramos otra idea, el *modelo psicologista*, que centra los aspectos innovadores de esta forma de organización en el respeto al ritmo individual y en la libertad del alumno, para que con diversos módulos independientes construya él mismo su currículo conforme a sus propios intereses. Este pensamiento psicologista tiene como antecedente teórico la enseñanza personalizada.

La llamada enseñanza modular psicologista conserva muchas características de la escuela tradicional, como son: la separación entre la escuela y la sociedad, la consideración de la ciencia como actividad neutral, estimar a la escuela como una institución apolítica, la concepción del acto educativo desde una perspectiva psicológica. El énfasis innovador de este tipo de enseñanza está puesto en los

aspectos instrumentales, como lo es, por ejemplo, la elaboración del material para los cursos, realizándose apenas mínimos trabajos de análisis respecto de los puntos señalados anteriormente como características propias de la escuela tradicional (Panzsa, 1981).

No hacer la distinción entre estas diferentes concepciones de la enseñanza modular —la integrativa y la de orientación psicologista—, ha contribuido a crear el caos en la comunicación, se considera que la primera es la que tiene un carácter potencialmente innovador.

Como ya se ha señalado, la clarificación de las implicaciones y de la fundamentación teórica de los modelos curriculares es de vital importancia para las instituciones educativas, ya que a partir de ello se toman decisiones que se concretan en acciones a diferentes niveles y que van desde el diseño del sistema administrativo que apoya al modelo educativo, hasta la metodología para la enseñanza y el aprendizaje que sea coherente con lo que se propone en el currículo.

De este apartado podemos concluir —conscientes de los riesgos que implica hacer una clasificación del conjunto de estos trabajos— con fines analíticos y a grandes rasgos, destacamos dos tipos de tratamientos.

El primero visualiza al curriculum en su carácter de "producto" de una planeación, en el que se atienden los elementos y las fases que permiten la derivación de un modelo curricular. En este tipo de trabajos el discurso se rige por el uso de términos tales como "objetivos", "contenidos", "métodos de enseñanza" entre otros, que bajo una lógica de organización, se conforman en un plan curricular específico.

En esta clasificación encontramos también la existencia de trabajos que postulan una fundamentación teórica del funcionamiento y justificación del currículum, a partir del análisis profundo de los factores sociales, económicos y políticos que lo condicionan.

El segundo tipo de estudios sobre el currículum lo interpreta como un proceso en constante desarrollo, que no termina en el momento en que se obtiene un producto, es decir, el plan, sino que se propaga a la realidad misma. El currículum resulta ser, por lo tanto, un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una gran variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa.

En un primer acercamiento, concebimos al currículum como un medio a través del cual las instituciones educativas realizan su función docente, y que por lo tanto refleja la concepción pedagógica, social y axiológica que la misma institución sostiene con respecto a la preparación de profesionistas.

Los investigadores que defienden esta posición —y a la cual no adherimos— consideran que a través de la evaluación curricular y por las informaciones y resultados obtenidos, se posibilita la realización de los ajustes y adecuaciones pertinentes al plan curricular, y que con ello se asegura su permanencia y continuidad.

Esta forma de concebir al currículum como proceso, postula su evaluación como la estrategia necesaria que vincula al producto curricular con la realidad educativa, vista a través de sus resultados finales (índices de deserción, aprobación, reprobación, eficiencia terminal, logro de objetivos, entre otros). A partir de esta información es posible retroalimentar al proceso mismo para su consecuente adecuación, lo que hace que el currículum se encuentre de alguna manera en constante desarrollo.

El currículum es, la síntesis de elementos culturales –conocimientos, habilidades, valores y habilidades– que conforman una propuesta política-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales (planes y programas de estudio) y procesales prácticos (vida cotidiana de la escuela) que interactúan en el devenir histórico.

Esta dimensión del currículum nos lleva a concebir al plan de estudios, que de él se deriva, como un conjunto de asignaturas o módulos (cursos teóricos, laboratorios, talleres, prácticas, seminarios) exámenes y otros requisitos que aprobados por el Consejo Universitario, se encuentran plasmados en un documento académico de carácter normativo, que plantea de manera fundamentada y organizada un proyecto dinámico de formación de profesionales que responde esencialmente a necesidades de carácter social, económico y científico-tecnológico.

Por lo que, la evaluación que se sugiere en este trabajo para responder a esta concepción del currículum como proceso es aquella que debe desarrollarse a partir de un análisis de la realidad curricular que exige como condición previa la formulación de un marco de referencia que nos permita ubicar al currículo, en un primer término como un proyecto formal que la institución propone para llevar a cabo la formación de profesionistas, y que a su vez es el producto resultante de un proceso de planeación. Para ello se deben considerar tanto los aspectos conceptuales y filosóficos, como los elementos y procedimientos metodológicos que lo sustentan.

CAPÍTULO II CONFORMACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA Y LA EVALUACIÓN

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La investigación evaluativa comenzó a principios del siglo XX. Se inició con los movimientos de medición de la capacidad intelectual y las diferencias individuales. En tiempos de la primera guerra mundial, la evaluación se centró en la medición de la capacidad intelectual y las habilidades de los individuos, tendiente a ubicar a las personas, de acuerdo con sus características personales y las demandas, en un oficio o profesión. La necesidad de sustituir por mujeres a los hombres reclutados en la guerra y la posterior reubicación de los veteranos de guerra dentro del mercado moderno, llevó a la administración gubernamental de los Estados Unidos de Norteamérica a implementar modelos de capacitación y entrenamiento acordes con las necesidades tanto de las empresas como de las personas.

La evaluación que en un comienzo se centró en el individuo, posteriormente se amplió a otros componentes como: la institución, los cuerpos directivos, el sistema administrativo, los recursos –tanto humanos como materiales–, los programas y el medio ambiente. A su vez se extendió a otras áreas sociales como la salud, la agricultura, la economía y la educación (Pardo y Cedeño, 1997).

La evaluación tiene su cauce en los dos enfoques principales de la investigación: la cuantitativa y la cualitativa. Para cada uno, existen diferentes modelos de evaluación acorde a la orientación filosófica y al marco teórico que lo sustenta, no obstante, un enfoque no excluye totalmente al otro y en general siempre se complementan (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Los investigadores sociales para abordar la investigación cuantitativa se centran en dos aspectos principales: el grado con que el investigador influencia y manipula las condiciones con las cuales se presenta el comportamiento a observar y el nivel de imposición que aplican dentro del laboratorio experimental.

Las críticas a la investigación clásica se relacionan con aspectos políticos, ideológicos y epistemológicos. En cuanto a los políticos, ésta se practica como un reconocimiento del poder que otorga el conocimiento. En forma tradicional, la política orienta la investigación y evaluación bajo el supuesto de facilitar recursos. A su vez, la producción de conocimientos se considera como una profesión de muy pocos, al mismo tiempo que se subvalora el conocimiento popular.

Filosóficamente, la investigación cualitativa se basa en el materialismo histórico y la dialéctica, enunciados en la obra de Marx, quien presenta sus reflexiones acerca del hombre y la sociedad. Con respecto al materialismo histórico se refiere a la forma teórica que se centra en la dinámica real de la sociedad donde la dialéctica es el método que se aplica para comprender dicha realidad social.

La escuela filosófica de Frankfurt, Alemania; con base en el pensamiento neorrealista analizó el conflicto del investigador científico desde el punto de vista de objetividad y subjetividad. El investigador en forma objetiva realiza observaciones, analiza los datos y presenta los resultados. No obstante, no se puede sustraer como persona de su subjetividad por su pertenencia a un sistema social que tiene instituciones, creencias y valores, y está sujeto a las presiones económicas y políticas del país. Expresado en otras palabras, la realidad circundante lo afecta en alguna forma y dicha realidad está llena de conflictos y contradicciones que hacen imposible que el investigador sea totalmente imparcial (Tsanoff, 1964).

En la década de los años setenta, la investigación cualitativa se presenta como una oposición al enfoque positivista que se utilizaba en el campo de las ciencias sociales. El enfoque positivista parte del principio de que todo es cuantificable y medible, y se aplica en los experimentos en laboratorio de psicología que emplea métodos de medición inicialmente utilizados para las ciencias biológicas y físicas. Por el contrario, las bases teóricas del materialismo estimulan la conciencia del sujeto, quien tiende a comprender la realidad social construida por la humanidad y que presenta raíces históricas. En consecuencia, tendiente a desarrollar un conocimiento de la realidad con el propósito de transformarla, por lo que se debe tener en cuenta el contexto del fenómeno social. El enfoque histórico social se considera válido para estudiar la realidad social, permite identificar las causas y consecuencias de los problemas, las tradiciones, sus relaciones y cualidades, al igual que las dimensiones cuantitativas cuando existen, Todo esto para iniciar el proceso transformador de la realidad en estudio (Pardo y Cedeño, 1997).

Es importante anotar que históricamente la oposición inicial a la investigación cuantitativa o tradicional se ha descartado y sólo se enfatiza en uno u otro enfoque investigativo, los cuales no se consideran exclusivos. Ambas clases de investigaciones —cuantitativa y cualitativa— presentan características y técnicas apropiadas para explorar algunos problemas, pero son inapropiados para abordar otros (Treviños, 1988).

Reichardt y Cook (1989) presentan un profundo análisis sobre la investigación cualitativa *versus* la cuantitativa, y concluyen que son compatibles. Los autores describen los beneficios que se obtienen al combinar los dos enfoques centrados en la investigación evaluativa y que son aplicables al campo educativo, y de igual modo a diferentes áreas, donde la experimentación de campo ofrece resultados que aumentan su validez (Borg y Gall, 1989).

Atributos de los paradigmas

Cuantitativo	Cualitativo
Positivismo lógico "Busca los hechos o causas de los fenómenos, sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos".	Fenomenológico (Comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa".
Medición penetrante y controlada.	Observación naturalista.
Objetivo.	Subjetivo.
Al margen de los datos; perspectiva "desde fuera".	Próximo a los datos; perspectiva "desde adentro".
No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.	Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos; exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.
Orientado al resultado.	Orientado al proceso.
Confiable, datos "sólidos", repetibles.	Válido: Datos "reales", "ricos" y "profundos".
Generalizable: estudio de casos múltiples.	No generalizable: estudios de casos aislados.
Experimental.	Observacional.
Particular, analítico, reduccionista.	Holista
Supone una realidad estable.	Supone una realidad dinámica.
Encuestas.	Etnometodología
Conceptos definidos a priori y luego medir indicadores.	Conceptos por definirse en la propia investigación.
Comprobación de teoría.	Descubrimiento de teoría.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Los métodos principales de la investigación cualitativa son la participativa/acción y la evaluativa. La primera se centra en la concientización y proceso educativo, y se caracteriza por el énfasis en la narración; se denomina de acción cuando se orienta hacia la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos que se presentan en el sistema social, generalmente es subsecuente a la participativa. La investigación evaluativa se caracteriza por el juzgamiento de la calidad de los programas o proyectos participativos o de acción propiamente dichos.

Los modelos de evaluación cuantitativa exigen la comparación de dos o más modalidades, se centran en la medición de los objetivos, las muestras representativas, los experimentos controlados y las técnicas estadísticas para el análisis de datos orientados a determinar la verdad generalizable acerca del objeto de estudio que se valora.

Los modelos de evaluación cualitativa ponen el énfasis en la descripción de todos los componentes del fenómeno que se estudia, en especial, los sociales como: valores, creencias y perspectivas de los diferentes grupos involucrados, que en una u otra forma participan en la investigación y contribuyen al éxito del mismo.

La investigación evaluativa constituye una parte importante para los proyectos de investigación cualitativa, debido a que la valoración del objeto de estudio determina la efectividad de la solución a los problemas propuestos, y permite encontrar nuevas orientaciones e introducir otras acciones tendientes a lograr un cambio.

La investigación evaluativa presenta esencialmente los mismos procesos de la investigación cuantitativa, pero se diferencia en los aspectos prácticos y en la integración de los factores cuantitativos y cualitativos, para realizar la apreciación de la calidad del proyecto o programa que se desarrolla.

Según Borg y Gall (1989) en términos generales se tienen en cuenta los siguientes pasos:

1. Etapa de planificación para la evaluación

Para realizar una investigación evaluativa se parte de una planificación preliminar, según las interrogantes acerca del objeto de estudio. En la etapa de planificación son necesarios tres pasos.

a) Clarificar las razones para evaluar. Básicamente pueden ser dos: interés individual o pedido por una institución interesada en tomar decisiones con respecto al proyecto. Los intereses personales como directriz de la evaluación permiten dar respuesta a las preguntas del investigador.

Clarificar las razones o propósitos de la evaluación permite al evaluador seleccionar el modelo apropiado. Cuando la evaluación es solicitada por una institución demandará más tiempo por parte del investigador para clarificar sus propósitos y poder planificarla. Toda evaluación necesita llenar los requisitos éticos y determinar la factibilidad de efectuarla. Es conveniente juzgar el valor de cada propósito, puesto que es tarea principal determinar la extensión y grado de alcance de los fines o metas propuestos.

b) Identificar los grupos y personas comprometidas. Se trata de las personas que conforman los grupos interesados y afectados en la evaluación. En la etapa inicial del proyecto se debe identificar a las personas involucradas y contar con su aporte para la investigación; ellas contribuyen en la planificación evaluativa a clarificar las razones o justificación para realizar el estudio, plantear la pregunta que sirve de guía, seleccionar el diseño adecuado, orientar la futura interpretación de los resultados, especificar los grupos y sus características, es decir, cómo y a quiénes reportarlos.

Ignorar a estos grupos trae consecuencias negativas para la implementación de las propuestas, al no tenerlos en cuenta o no consultar sus necesidades, pueden afectar o sabotear el proceso de evaluación o desautorizar los resultados. Pese a esto, no se requiere incluir a todas las personas; todos los grupos necesitan estar informados y sólo unos cuantos pueden estar interesados en participar activamente en el proyecto.

c) Determinar las preguntas y categorías de las variables. Para Cronbach existen dos fases en las que se pueden seleccionar las preguntas de un estudio de evaluación, a saber: divergente y convergente. La primera encierra un amplio listado de preguntas comprensivas y se desarrollan con la colaboración de las personas comprometidas o de apoyo, quienes aportan sus cuestionamientos y conceptos, para tener en cuenta toda la información necesaria. Los criterios se elaboran en forma de interrogantes que se pueden añadir a las preguntas determinadas por otros medios. La fase convergente permite reducir el listado inicial de preguntas a un número manejable y pertinente (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

Con base en lo anterior, se formulan los propósitos y objetivos que expresan las necesidades de los diferentes grupos, los cuales se pueden expresar en forma de pregunta. En este paso, el evaluador debe delimitar cuidadosamente los componentes de su objeto de estudio para determinar las categorías de las variables.

En la tapa de planificación es indispensable antes de iniciar la evaluación, sopesar todas las posibles consecuencias de los beneficios y los riesgos porque son difíciles de conciliar, pues el potencial de unos es antagónico con respecto a otros.

2. Los antecedentes del programa a evaluar

Todo trabajo de evaluación debe describir los antecedentes del objeto de investigación, para a continuación plantear las interrogantes o problemas, los propósitos y objetivos; luego se desarrolla el marco teórico que sirve de fundamento a la descripción del modelo evaluativo y a la determinación de los indicadores, para dar respuesta a las interrogantes planteadas y de acuerdo a éstas seleccionar el diseño adecuado.

3. El marco teórico y el modelo evaluativo

El marco teórico se describe de acuerdo con el problema o preguntas que requieran respuesta para mantener o modificar el objeto de estudio en cuestión. El marco teórico es la base del modelo evaluativo que se va a emplear y no representa una revisión de literatura, sino de las teorías fundamentadoras. Los requerimientos y factores determinantes del programa llevan al evaluador a seleccionar y describir determinado modelo evaluativo, que sirve de guía más rígida o más flexible según la intención del enfoque cuantitativo o cualitativo que se utilice.

4. El diseño de evaluación

El diseño de evaluación facilita dar respuesta a las preguntas resultantes de la fase convergente expuesta por Cronbach. La selección del diseño está fuertemente influenciado por la orientación cuantitativa o cualitativa del modelo. La primera tiende a la utilización de los diseños experimentales que se desarrollan sin efectuar cambios durante el proceso de recolección de los datos. Por el contrario, los modelos cualitativos introducen nuevas interrogantes durante dicho proceso e incluyen cambios en el propio diseño.

Los estudios de evaluación cualitativa incluyen como participantes a los grupos de personas comprometidas, por otra parte, se deben tomar en cuenta sus necesidades e intereses durante todas las fases. El estudio es menos riguroso con respecto al control, el diseño es más flexible y los resultados no son generalizables. Se presenta una paradoja con relación al beneficio y armonía que el investigador debe considerar. Las personas comprometidas con el proyecto obran naturalmente, cuando no tienen un evaluador que les observe y, por lo general, tienden a obrar con mayor responsabilidad en la medida en que tienen claro los propósitos y el impacto de sus acciones. En otras palabras, ellos participan activamente y evalúan el progreso. Cabe recordar que la evaluación no sólo envuelve grupos, sino al objeto de estudio; en consecuencia, la armonía y el beneficio afectan la evaluación y no son fáciles de conciliar.

5. Recolección y análisis de datos

Los instrumentos para recolectar los datos se seleccionan o construyen de acuerdo con los objetivos e indicadores de evaluación y deben cumplir con los requisitos de confiabilidad y validez exigidos según el enfoque que se aplique.

6. Resultados e informes

Los estudios de investigación, en general, presentan sus resultados en un solo documento, pero los resultados de evaluación se presentan de acuerdo con el número de grupos de interés como pueden ser, los directivos, los equipos de trabajo, usuarios o comunidad y con base en las características de cada uno (Borg y Gall, 1989).

La presentación y análisis de los resultados, tanto parciales como totales, se ajustan a los diferentes tipos de estudios evaluativos, no obstante, los resultados

parciales se caracterizan por ofrecer información durante el proceso, la cual ayuda a corregir las fallas encontradas y permite canalizar las acciones formuladas o introducir otras nuevas para alcanzar los objetivos propuestos. Los efectos del proyecto se presentan mediante el establecimiento de la medición de las comparaciones entre dos o más modalidades. Los resultados cuantitativos van acompañados de los juicios de valor correspondientes a los datos que se analizan en términos estadísticos.

Los resultados de la evaluación se restringen a las situaciones particulares según el propósito del estudio, y no necesariamente son generalizables como se espera en las investigaciones cuantitativas. Los resultados facilitan a los directivos de las diferentes instituciones decidir en términos de mantener o modificar el proyecto. Por consiguiente, los estudios evaluativos representan un importante aporte en el poder administrativo y para determinar las políticas o estrategias a diferentes niveles: nacional, regional o particular (Borg y Gall, 1989; Pardo y Cedeño, 1997).

EVALUACIÓN

La literatura sobre evaluación contiene innumerables aproximaciones denominadas enfoques o modelos. Algunos son propuestas preliminares, mientras otros han sido extensamente desarrollados; unos son adaptaciones de procesos utilizados alguna vez con éxito, mientras otros son diseños que pretenden reconceptualizar la evaluación (Pastrana, 1981).

De acuerdo con Kirby (1965) para que un modelo de evaluación cubra sus objetivos debe:

- a) Ayudar al evaluador para que prevea toda la información que se necesita en el proceso de toma de decisiones.
- b) Ser internamente lógico y completo.
- c) Ser lo suficientemente claro para que pueda ser implementado por un evaluador experimentado sin ayuda externa.
- d) Ser heurístico.
- e) Ser capaz de extenderse mediante el estudio empírico.
- f) Relacionar elementos de manera original.
- g) Ser eficaz.

Estrictamente hablando, después de la aplicación de estos criterios, muy pocos enfoques en la evaluación pueden ser considerados como modelos. Más bien, *casi todos son marcos de referencia que proporcionan ideas al usuario para ayudarlo en el establecimiento de la estrategia de evaluación* (Pastrana, 1981).

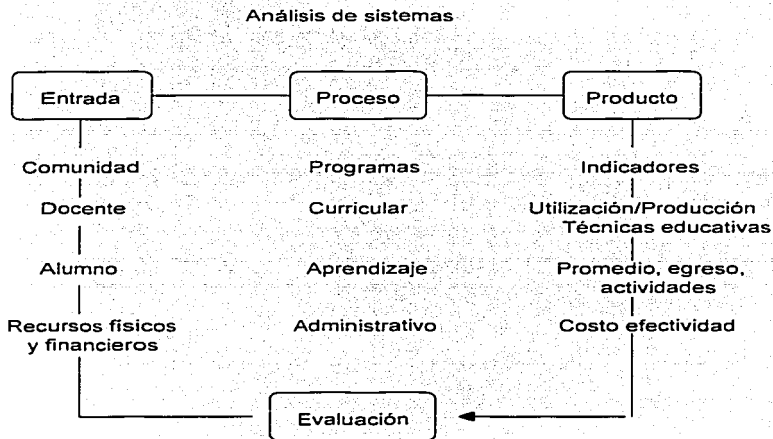
Para House (1978) existen ocho grandes modelos de evaluación que se clasifican por lo que asumen como objeto de consenso, por los aspectos que examinan, por las preguntas típicas que hacen y por los métodos que emplean.

Los modelos son los siguientes:

- El análisis de sistemas
- Los objetivos conductuales
- La crítica de arte
- La acreditación o certificación

- La evaluación de adversarios
- El modelo transaccional
- El modelo de toma de decisiones

El análisis de *sistemas* y *los objetivos conductuales* han sido las aproximaciones dominantes en la evaluación tradicional, abordan problemas de eficiencia, productividad y cambios cuantitativos. Las variables y resultados son marcados desde el inicio del proceso, medidos en términos operacionales y siempre que sea posible sometidos a manipulación experimental (Patton, 1978).

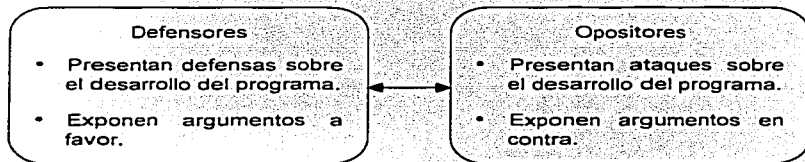


TESIS CON
FALLA DE ...

La crítica de arte, la acreditación o certificación y la evaluación de adversarios son modelos de revisión profesional. Los expertos examinan el programa y hacen juicios, con relación al mismo, basados en sus percepciones subjetivas y experiencias previas sobre determinados estándares. Los expertos que se dedican a la certificación, usualmente se apoyan en el análisis de documentos, entrevistas informales y visitas de observación *in situ*. Sus procedimientos de acopio de información son poco sistemáticos y rigurosos. Se inclinan por reportar los juicios más que los datos y sus métodos son deductivos, puesto que usan criterios universales para valorar si un programa específico cumple con los estándares mínimos de calidad (ANUIES, 1996).

La evaluación de adversarios utiliza una aproximación similar a la del abogado defensor y abogado fiscal. El papel de un grupo de evaluadores es demostrar los beneficios y cualidades positivas de un programa, mientras que los otros tienen la misión de comprobar que éste no funciona y que es necesario eliminarlo. Los resultados de ambos equipos son presentados a un "jurado" que tomará las decisiones finales. Este enfoque surgió a partir de la consideración de que los evaluadores no pueden mantener una posición objetiva en torno al programa objeto de evaluación. Una limitación de este modelo radica en la dificultad, de ser honesto cuando se trabaja con una posición predeterminada. Se puede dar el caso, incluso de manipular los datos para apoyar una hipótesis dada (Mendoza, 1999).

Evaluación de adversarios



FALLA DE BUEN

Los dos modelos restantes se caracterizan por utilizar un enfoque de evaluación integral (holístico), basados en métodos derivados del análisis cualitativo.

En el modelo *transaccional*, el evaluador asume que su presencia afecta la situación a ser evaluada y que al mismo tiempo, él es afectado. Por tanto, trata cada caso como único y reconoce que su percepción¹ del objeto de estudio es resultado de las interacciones con los miembros y elementos del programa. Este enfoque enfatiza la importancia de entender a la gente y al programa dentro de su contexto, a través del contacto directo y de estudiar de manera natural los fenómenos, sin introducir controles externos ni manipulaciones.

El modelo de *toma de decisiones* se caracteriza porque la evaluación se estructura con base en las áreas de decisión que se consideran importantes. El evaluador debe proporcionar información sobre tales áreas de decisión. Este modelo no tiene una metodología particular, puesto que los procedimientos dependen de la naturaleza de la información que se requiere para la toma de decisiones, de ahí que este enfoque esté abierto a toda una gama de estrategias metodológicas.

¹ Se toma el concepto de percepción como sinónimo de representación, es decir, posiciones que los sujetos tienen y que incluyen sus representaciones y las "reacciones" (actitudes, afectos, conductas) que ellos enuncian en relación con el objeto de estudio (Martínez, 1999).

Los evaluadores

La naturaleza de la evaluación depende de quien la realice, puede ser por los propios responsables del programa (autoevaluación), por otros miembros del programa o institución a ser evaluada (evaluación interna), o por personal ajeno a la institución (evaluación externa).

En la autoevaluación los evaluadores son también objeto de estudio. Los miembros del programa a ser analizado participan en el diseño de criterios, estándares, procedimientos, indicadores, la operación misma de la evaluación, así como en el análisis y divulgación de resultados.

Con la autoevaluación, además de producir resultados útiles para la toma de decisiones, se espera conducir a una auténtica toma de conciencia respecto al papel que desempeña cada quien dentro del programa.

En la evaluación interna, la tarea de análisis descansa en los miembros de la propia institución o programa a ser evaluado. No obstante, a diferencia de la autoevaluación, los evaluadores no son responsables del funcionamiento de los programas. Con este proceso se busca obtener información complementaria, generada por personas distintas a las que diseñan y operan los programas, que permita valorar y comparar la efectividad, la eficiencia y la relevancia de las diversas acciones.

La evaluación externa presenta dos modalidades: aquella que los propios miembros del programa o institución solicitan como medio para conocer, desde una óptica exterior, sus logros y debilidades; o aquella que se lleva cabo para atender disposiciones jurídicas o reglamentarias.

La utilidad de la evaluación externa es múltiple; puede generar información que, por el hecho de provenir de enfoques distintos estimule el inicio de líneas de innovación real. También puede reflejar las expectativas y puntos de vista de algunos sectores sobre la relevancia e impacto social del programa.

Ambito de la evaluación

La unidad de análisis puede ser desde una persona o un grupo de personas, hasta un programa, institución o sistema completo. Cada unidad de análisis implica diferentes niveles de profundidad, amplitud y complejidad, y por lo tanto, distintos tipos de evaluación.

La *evaluación personalizada*, que se encamina a detectar el efecto de una acción o un conjunto de acciones sobre el individuo, facilita la indagación fina y a profundidad de las expectativas, experiencias y logros alcanzados en casos particulares. La información resultante es útil para obtener opiniones personales sobre aspectos de la acción y para valorar la efectividad de los diferentes componentes, procesos y etapas de la misma sobre individuos distintos.

En la *evaluación de programas*, el análisis es individual, criterios comunes y procedimientos e instrumentos estandarizados para valorar, a grosso modo, los efectos de cualquier actividad pedagógica, sobre un grupo de individuos.

En ambos niveles de análisis, el personalizado y el de programas, está la base de la innovación, el mejoramiento de la calidad y el logro de la excelencia, el sustento funcional está dado en la información resultante de indagar el efecto real de cada acción y componente sobre el rendimiento y desarrollo individual (Astin y Panos 1983; Bellido, 1997).

En la *evaluación institucional*, además de realizarse indagaciones sobre las demandas sociales y condiciones generales bajo las que opera la institución, se investigan las características y necesidades de funcionamiento de cada programa y se realizan comparaciones sobre los logros obtenidos en todos los programas y funciones institucionales. La información resultante sobre el funcionamiento global y sobre las condiciones y características específicas de operación de los programas más exitosos, deben ser la base para reformas estructurales de la institución (Astin y Panos 1983).

En la *evaluación de sistemas completos* se indagan también las demandas y condiciones generales bajo las que opera un determinado sector o servicio, se determinan las necesidades y características de operación de cada institución y se comparan los logros obtenidos por cada una de éstas. De igual manera, la información resultante sobre el desempeño global del sistema y sobre las condiciones y características de operación de las instituciones más competentes, debe ser la base para la definición y puesta en práctica de políticas para el desarrollo del sistema (ANUIES, 1996).

Método y procedimientos

Desde una perspectiva lógica, la selección de métodos y procedimientos debe ser congruente con el enfoque teórico-metodológico utilizado, con el tipo de evaluación (autoevaluación, evaluación interna o evaluación externa) y con los propósitos, ámbitos y objetos de evaluación. De esta manera se obtiene un proceso consistente y sistemático.

Sin embargo, esta situación no es tan frecuente como se esperaría. En algunos ocasiones, los evaluadores seleccionan aquellos aspectos operativos con los que tienen mayor experiencia o que son más comunes y, por tanto, accesibles a la mayoría de los participantes.

En otros casos, se prefieren procedimientos e instrumentos estandarizados que, aunque no corresponden de manera precisa al objeto de estudio, facilitan el trabajo especialmente cuando se tiene carencias de recursos y de tiempo (ANUIES, 1984).

Los primeros esfuerzos de evaluación fueron influidos por la metodología de la investigación experimental y cuasi-experimental. El establecimiento de hipótesis de trabajo, la definición de variables, la organización de grupos controles y experimentales mediante la asignación al azar, así como la medición de los efectos diferenciales, todo lo cual constituía el método fundamental de la evaluación.

Fue en las áreas de educación, psicología y capacitación para el trabajo donde empezaron a proliferar los instrumentos estandarizados de medición, con los que se valoraban los efectos de distintas variables. El análisis estadístico se constituyó en el medio ideal para dictaminar la efectividad de los procedimientos utilizados.

La tecnología analítica desarrollada a partir de la psicología conductual y el análisis de sistemas produjo, años después, métodos e instrumentos de evaluación más precisos. Esta tecnología enfatizó la especificación de criterios, estándares y objetivos conductuales que podían ser medidos a través de la observación directa y la aplicación de instrumentos más elaborados (entre éstos, la evaluación por computadora).

Las pruebas abiertas, los ejercicios de demostración y de simulación, tanto manuales como por computadora y los análisis de contenido, son ejemplos de una tecnología de la evaluación apoyada en la psicología cognoscitivista que intenta estudiar procesos conceptuales más globales y complejos.

Las observaciones, las entrevistas personales, los estudios de campo, los estudios de casos, los análisis situacionales y los análisis de contenido son algunos de los procedimientos utilizados por la evaluación cualitativa para apoyar la investigación de aquellos factores que, por sus características y dinámica, no pueden ser evaluados a través de mediciones cuantitativas, ni instrumentos estandarizados. Estos métodos, sin embargo, deben ser diseñados y aplicados de manera sistemática (SEP, 1991a).

Es evidente que en la evaluación orientada hacia la toma de decisiones se enfatiza la importancia de utilizar un enfoque holístico, que ubique a los problemas objeto de estudio dentro de un marco global. En dicho marco se concede importancia a la totalidad de factores que interactúan con el objeto de estudio, aunque se seleccionan aquellos que son de primera importancia para la toma de decisiones (Patton, 1980).

Podemos decir que la evaluación educacional empieza a delimitarse como un área de trabajo en la educación superior, por lo que es en función de las áreas de decisión sobre las que haya interés y de la naturaleza específica de los problemas a ser evaluados, que se establecen, conjuntamente con los responsables de la toma de decisiones, los ámbitos, el objeto de estudio, los métodos y procedimientos de evaluación, tanto cuantitativos como cualitativos, con el fin de que la información generada sea de mayor utilidad.

House (1978) afirma que una forma de comprender la evaluación es comparar varios modelos o enfoques entre sí; las bases teóricas de los modelos forman el parámetro para su comparación.

Para el desarrollo del proyecto de evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria se retomó el enfoque de evaluación integral, principalmente con el modelo de toma de decisiones y algunas técnicas del modelo transaccional, métodos derivados del análisis cualitativo, sin embargo, no se descartaron las técnicas de la concepción de evaluación cuantitativa.

La evaluación que se realizó fue de naturaleza interna, la información fue obtenida por la responsable de este proyecto de investigación, la cual forma parte de la planta docente de la especialización.

Esto porque consideramos a la evaluación como: el proceso de delineación, obtención y provisión de información útil para juzgar alternativas de decisión. La evaluación proporciona la descripción de las condiciones actuales y deseadas, la identificación de necesidades no satisfechas y el diagnóstico de los problemas que impiden la satisfacción de las necesidades.

La evaluación constituye la etapa final de un proceso y el inicio de otro; cumple un papel de retroalimentación en cuanto a que provee información y elementos de juicio para la toma de decisiones; es una tarea continua al igual que el proceso de planeación, y representa una herramienta indispensable de síntesis e integración para apreciar el impacto de los avances y desarrollo del plan de estudios y ajustarlo continuamente.

Por otra parte, los enfoques presentados pueden ser vistos como una manifestación de la evolución de la evaluación. Cada categoría añade algo más a

la anterior, así el concepto de evaluación, alcances, metodología e instrumentos se hacen cada vez más ricos y complejos, por lo que en este momento el evaluador tiene más herramientas y guías para ejecutar un mejor trabajo de acuerdo al sujeto u objeto que pretende evaluar y es en este contexto en el que se presenta a continuación la experiencia de evaluación del plan de estudios² de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

2 Un plan de estudios no es otra cosa que un arreglo general de materias de estudio y actividades que se deben desarrollar en tiempo determinado y que se ordena generalmente por años o por ciclos. Cada plan de estudios encierra un tipo mínimo de conocimientos que preparan una finalidad determinada (Rocha, 1991). Definición de un conjunto de actividades de enseñanza aprendizaje, organizados de tal manera que conduzcan al profesor y al estudiante al cumplimiento de uno o más objetivos específicos de información, preparación o adiestramiento, con fines de capacitación profesional, técnica, científica o cultural (Glazman y De Ibarrola, 1980).

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Los procesos de evaluación han cobrado cada día mayor presencia en las distintas instituciones educativas en nuestra sociedad mexicana.

En el ámbito específico de la educación superior, esta temática se ha colocado en primer plano a partir de la exigencia del Estado Mexicano hacia la Universidad para que ésta reordene su quehacer buscando una mayor articulación con las prioridades nacionales (Bellido, 2001).

Entre los juicios que sintetizaron las políticas generales del Gobierno Federal en materias educativas expuestas desde el sexenio de Salinas de Gortari en el Programa para la Modernización Educativa y que siguen prevaleciendo se encuentran:

- *La educación es un detonador imprescindible en la transformación de la sociedad.*
- *La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión de sus sistemas educativos.*
- *La modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración.*

- *Por todo eso, el Programa para la Modernización Educativa no busca enfrentar los desafíos educativos con más de lo mismo, centralizadamente o con burocratismo. Busca tomar en serio la imaginación y la experiencia de los principales actores de la educación –los maestros, los pedagogos, los investigadores en todas las áreas del conocimiento–, e incorporarlos a todos para llevar a la práctica el remedio y su perfeccionamiento" (SEP 1991a).*

La prioridad de las instituciones de elevar la calidad de la educación hace de la evaluación una actividad necesaria en el proceso educativo y un componente estructural del proyecto, programa o acción que se emprenda, por consiguiente una de las tareas más difíciles a las que se enfrentan las instituciones educativas es la forma de evaluar tanto a los que reciben dicha educación como a quien la aplica.

A pesar de todo lo que se ha dicho sobre evaluación, lo primero que habría que decir es que *ella por sí misma no existe.*

La evaluación es un componente estructural de cada proyecto –que puede o no cumplir su función–, pero que está potencialmente ahí. De hecho cuando visualizamos un proyecto, tratése de la creación de una industria, una universidad, un plan de estudios o unas vacaciones, nos imaginamos el proyecto concretizado, el cómo queremos que sea, con los atributos que hacen de él un buen proyecto. Consecuentemente desde el momento en que tenemos el propósito, la finalidad o los objetivos, ya estamos realizando un primer ejercicio de evaluación, ya que al hacerlo estamos comparando si nuestro proyecto es así o esa, pero no de otra manera y es precisamente esta propiedad comparativa la esencia de la evaluación (Guzmán, 1991).

En nuestra vida cotidiana constantemente estamos evaluando a la vista de efectos múltiples que se nos presentan cada día, así manifestamos: "el examen profesional fue excelente", "la película resultó aburrida". Estas declaraciones son el resultado de la comparación con el "deber ser" de cada caso.

Tenemos una idea de cómo debe ser un buen examen profesional y en función de eso decimos que fue excelente, el cómo debe ser una película de calidad y en ejercicio de eso decimos que fue aburrida.

La esencia de la evaluación es la propiedad comparativa que se da al tener como base un "ideal" o "un deber ser", pero en ciencias sociales este "deber ser" resulta complejo, la sociedad no es un laboratorio, las acciones y reacciones que en ella se dan, afectan su desarrollo de manera muchas veces imprevisible, complicando sensiblemente los resultados esperados.

El campo del currículum en la actualidad se encuentra ante los retos conceptual, social, institucional e histórico de analizar las perspectivas que le permitan desarrollarse de manera cualitativa, tal y como lo exige la sociedad en este momento ante los cambios acelerados y trascendentales que vivimos en nuestra sociedad caracterizada, no sólo por la pérdida de empleos y del poder adquisitivo derivados de la crisis económica, sino también ante la pérdida de la confianza en nuestras instituciones, lo que nos lleva a plantearnos el cómo debemos enfrentar los retos que plantean los años por venir.

La evaluación es instrumental; no es un fin en sí misma. Evaluar lo que se hace sirve para apreciar críticamente los resultados que se alcanzan mediante la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura; ponderar las repercusiones que tiene el quehacer de la universidad en la sociedad y en el mejoramiento de la calidad de vida; en síntesis: identificar los niveles de eficacia y eficiencia de cada plan de estudios del sistema educativo. La evaluación es un instrumento de

orientación y de apoyo, un punto de partida para la transformación hacia mejores desempeños y resultados del proceso educativo.

Para las instituciones de educación superior la evaluación debe constituir un apoyo fundamental en las decisiones que pueden tomarse con relación al currículum, ya que el análisis de los elementos que se investigan permiten obtener la información necesaria para proponer alternativas fundamentadas, más aún si se incluyen a los docentes, alumnos, egresados e instancias directivas y de todos aquellos que tienen injerencia directa en la operativización del currículum, ya que a través de sus vivencias cotidianas en el proceso educativo y de los problemas que enfrentan, están habilitados con una perspectiva de gran valor para mejorar u orientar los cambios que se requieran.

De esta manera en las propuestas de modificación parcial o de fondo todos estarán involucrados y al momento de la implementación de los cambios, puede existir consenso, apoyo y compromiso hacia el mismo.

En este contexto, el trabajo que aquí se presenta es producto de una investigación que se ubicó en el campo de la evaluación curricular y en la que se consideró el contexto social en donde se desenvuelve el proceso educativo, es decir, el acto educativo no está aislado de la dinámica propia de las relaciones sociales y por lo tanto era importante conocer ¿cuál es la función que está desempeñando la especialización al formar recursos humanos en Estomatología en Atención Primaria, a partir de la contextualización de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza? Surgida también de una necesidad académica de conocer en qué situación se encuentra el plan de estudios de la especialización a diez años de su creación, por lo que la evaluación era una estrategia necesaria para retroalimentarlo y por consiguiente permitir su adecuación y/o actualización, lo que contribuye a que él mismo se encuentre en constante desarrollo.

En lo que hace a este trabajo en lo particular, se partió del hecho de reconocer la responsabilidad de los operadores del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria tienen ante su comunidad escolar, el medio que constituye su entorno y el cómo cumple sus fines. Por ello, el objetivo más importante de la evaluación que se realizó consistió en la apreciación de la medida y calidad con que cumple sus compromisos y atiende su función; ya que corresponde a cada universidad, con base en sus normas y en la interpretación que su personal académico hace de las circunstancias del entorno social y físico, definir los compromisos, ponderar sus potencialidades en la enseñanza y el juzgar sus resultados.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, el término evaluación ha adquirido gran trascendencia en los discursos y acciones sociales, particularmente en el ámbito educativo. *"se recurre a él para plantear una renovación y para señalar el inicio de la transformación de una serie de aspectos vinculados con la educación"* (Díaz, 1982).

Ante los cambios que se están presentando en el contexto económico y social como resultado del proceso de globalización económica en el ámbito internacional, y el Tratado de Libre Comercio, imponen a la educación superior en México, una serie de desafíos para que ésta pueda estar en niveles de competitividad con las universidades de los países desarrollados y responda a las nuevas demandas que se le hacen, principalmente de altos niveles de calidad, excelencia y actualización acordes a los avances científico-tecnológicos.

Siendo congruentes con lo anterior, se plantea que: *"...todo el proceso educativo deberá someterse a una evaluación permanente para llevar a cabo los cambios necesarios y saber hacia dónde o cómo dirigirlos"* (Guzmán, 1991; Ortiz, 1991).

A mediados de la década de los ochenta se inicia un proceso de revisión y actualización de la mayoría de los planes de estudio de educación superior, llegándose a plantear en los Acuerdos del Congreso Universitario en 1990 que éstos se deben evaluar periódicamente, mínimamente cada seis años y dicha evaluación tiene que tener un carácter obligatorio, integral y participativo (SEP, 1991b).

En este sentido, la iniciativa para llevar a cabo un proceso de evaluación curricular puede provenir de diversos orígenes, los cuales se pueden presentar simultáneamente como lo son: las políticas nacionales y/o institucionales, las instancias directivas o los actores que desarrollan cotidianamente el currículum, quienes se enfrentan a la necesidad de adecuarlo a las demandas que surgen del contexto social (actual y prospectivo) y a los avances científicos tecnológicos.

En la reconstrucción histórico-conceptual del campo de la evaluación se observan dos aspectos fundamentales:

El primero se refiere a la transformación de su objeto de estudio, inicialmente sólo se consideró la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en la actualidad ésta se ha ampliado a otros elementos del proceso educativo como son los docentes, los planes y programas de estudio y los egresados, entre otros aspectos, de tal manera que se llega a considerar a la institución en su conjunto y sus relaciones con la sociedad.

El segundo se refiere a la complejidad conceptual de la evaluación a partir del desarrollo teórico del campo de la educación en general y a la incorporación de los esquemas referenciales de otras disciplinas (De Alba, 1991a).

El campo de la evaluación curricular surge de la articulación conceptual del discurso del diseño curricular y la evaluación educacional vinculados al pensamiento hegemónico educativo en los Estados Unidos de América, a partir del cual se ha observado un desarrollo creciente de procesos y prácticas evaluativas en las instituciones educativas (De Alba, 1991b).

La evaluación curricular nace a partir de un cambio en el objeto de evaluación educativa al descentrarse de la evaluación del aprendizaje y del diseño curricular.

En el desarrollo teórico de la evaluación curricular se pueden distinguir dos posturas:

- La primera surge en la década de los setenta con una fuerte influencia de la tecnología educativa, en la cual se observa una subordinación de lo teórico a lo técnico-instrumental.

Con ella se pretende validar y legitimar de manera "científica" y, por lo tanto "neutral", las decisiones que se toman en relación con la evaluación (Sánchez, 1987); no se aborda su carácter axiológico, ya que se soslaya la elaboración del juicio de valor (De Alba, 1991a).

En lo metodológico se sigue el rigor de la objetividad, descartando todo lo que no puede ser observable, por lo que se deja de lado la posibilidad de realizar otro tipo de análisis sobre el objeto a evaluar. El enfoque cuantitativo experimental se centra fundamentalmente en la medición y en la comparación con criterios y estándares previamente establecidos.

- La segunda postura surge a mediados de la década de los ochenta, en ella se desarrollan enfoques de evaluación cualitativa, los cuales pretenden incorporar aspectos de carácter subjetivo, sociohistórico y participativo, que implican el reto de pensar y poner en práctica alternativas que superen la visión tecnocrática.

En el enfoque cualitativo interesa analizar los significados que los sujetos protagonistas le atribuyen a sus experiencias educativas y su confrontación con las especificaciones formales del curriculum.

En la actualidad, una tendencia es la búsqueda de la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo, ya que se requiere una comprensión más amplia del objeto a evaluar, lo que complejiza las propuestas teórico-metodológicas (Alvarez, 1986; Figueroa, 1990).

Dentro de la perspectiva cualitativa de la evaluación, destaca el desarrollo de los enfoques de la investigación evaluativa y la evaluación participativa, en los cuales se fundamentó el presente proyecto.

De acuerdo con la concepción de investigación evaluativa, lo trascendental de la evaluación es la elaboración de un juicio apoyado en una noción teórica y en una valoración axiológica acerca de éste. Se lleva a cabo un análisis teórico-conceptual acerca del objeto a evaluar vinculado con la producción de conocimientos, así como de aspectos axiológicos referidos a la revisión de los valores implicados, de las posiciones teóricas asumidas y del compromiso de la instancia evaluadora con los sujetos y el proceso mismo de evaluación.

El enfoque de evaluación participativa hace hincapié en la colaboración de todos los miembros y sectores que tienen relación con el objeto a evaluar y que son los

directamente afectados por la misma, pues desde el lugar que ocupan en la institución aportan su visión del objeto a evaluar y de los problemas que se presentan en su operativización. Como señala Guevara Niebla *"la mayor fuerza para frenar una experiencia innovadora es la ausencia de la voluntad colectiva (maestros, estudiantes y trabajadores) para sacar adelante el nuevo proyecto. El cambio educativo ha reposado sobre los hombros de algunos profesores y funcionarios aislados que han intentado, en vano, romper su aislamiento. No existiendo ese espíritu colectivo de responsabilidad, la innovación ha ido perdiendo impulso y entrando en una rutina desazonadora"*. Para evitar esto, la evaluación participativa promueve los procesos autogestivos (Bellido, 1988).

"En esta práctica quedan comprometidos todos los actores de la organización escolar. Esto significa que la evaluación no sólo refleja la conducción institucional, sino que integra todos los sectores: docentes, alumnos, instancias directivas y administrativas. Deberá encontrarse el punto de intersección en que concurren las miradas de los múltiples actores. Nadie puede por sí solo abarcar la compleja trama de significaciones que da lugar a un hecho social. Por ello el conocimiento de lo institucional siempre es el resultado de una práctica colectiva" (Perassi, 1997).

De Alba (1991a) plantea que en los procesos en que se conjuga la comprensión teórica y la valoración axiológica se produce una actividad de investigación, ya que se está generando un conocimiento nuevo sobre el objeto evaluado, el sustento teórico permite la comprensión de lo evaluado.

Aún cuando la evaluación sea por encargo institucional, ésta puede considerarse como una actividad de investigación, ya que el evaluador tiene un espacio de autonomía relativa para formular sus propias interrogantes, construir su objeto de estudio y elegir la perspectiva teórico-metodológica que él considere más idónea. Desde esta panorámica, el evaluador tiene la exigencia de plantear su proyecto

de evaluación como proyecto de investigación, a partir del contacto y exploración con la situación institucional (Díaz, 1990).

La evaluación en su carácter axiológico apunta hacia una dimensión política, ideológica y cultural que caracteriza a los procesos histórico-sociales y a la responsabilidad y compromiso que adquiere la instancia evaluadora con su objeto de evaluación y con quienes le han confiado esta tarea (De Alba, 1991a).

Con base en este contexto, tanto la evaluación general, como la evaluación curricular en lo particular, queda conceptualizada como *"... un proceso complejo de reflexión, análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, se comprende y se valora:*

- *el origen y desarrollo de un proceso o situación social,*
- *su conformación estructural y,*
- *la interrelación entre ambos aspectos, esto es, entre su estructura y devenir.*

Dicho proceso permite, a partir de la interrelación de la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social e ideológico cultural), apuntalar la importancia

- de su consolidación o,*
- de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular" (De Alba, 1991b).*

Así pues, dado que el objeto de estudio lo constituye el currículum, es imprescindible reflexionar en torno al mismo, concibiéndolo como una síntesis de conocimientos, elementos culturales, habilidades, valores y hábitos que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal (De Alba, 1991a).

Se debe hacer énfasis en el carácter histórico del currículum, ya que los objetos sociales son en realidad el resultado de procesos históricos. El análisis de la génesis del currículum por medio de la reflexión consciente es un recurso indispensable para la comprensión del presente y su proyección hacia el futuro en un sentido conscientemente elegido (Tenti, 1988).

En nuestro objeto de estudio –el currículum– se pueden diferenciar tres dimensiones: el currículum formal, el real y el oculto. El currículum formal se encuentra explicitado en los documentos que norman la vida académica de las instituciones como son los planes y programas de estudio.

El currículum real hace referencia a los efectos y consecuencias que ocasiona la implantación del plan de estudios en la realidad institucional. En ésta se evidencian los diferentes matices que presentan las acciones y prácticas cotidianas en torno a la dimensión formal del currículum y se caracteriza por un enfrentamiento de las ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos participantes del proceso educativo (Ruiz, 1985).

El currículum oculto se refiere al conjunto de elementos que influyen y no se explicitan *"... sus intenciones se sitúan en el ámbito de los valores y de las actitudes sociales de los actores del proceso educativo"* (Guzmán, 1978).

El currículum oculto se filtra durante la transmisión del currículum formal a través de las relaciones sociales y estructuras de poder que se observan en el aula, las fundamentaciones ideológicas que subyacen en los contenidos seleccionados, las formas de enseñanza aprendizaje, las expresiones lingüísticas, entre otras (Eggleston, 1980).

El currículum es un proceso en constante desarrollo que no termina en el momento en que se obtiene un plan, sino que lo trasciende en una realidad en la que se encuentran poder y control, así como enfrentamientos y tensiones. Incorpora a la vida institucional la pregunta constante acerca de la validez del proyecto (Furlán, 1981) y por lo tanto, la necesidad de una evaluación de sus supuestos y de sus prácticas.

La evaluación de un currículum implica analizar una serie de conceptualizaciones, las cuales la mayoría de las veces no se hacen explícitas. Dichas conceptualizaciones se refieren a la relación que guarda con una teoría del conocimiento, con una concepción de educación y de aprendizaje y con las necesidades sociales a las que responde (Barrón y Bellido, 1980).

En este sentido se consideran fundamentales dos ejes orientadores para pensar en la evaluación de un currículum:

1. Relación plan de estudios sociedad³. Este eje analiza en qué medida el plan de estudios responde a la problemática social que enfrenta el país y que le compete a una determinada profesión.

El análisis plan de estudios sociedad se toma especialmente complejo por la dificultad de la Universidad para tocar el punto neurálgico que se refiere a su vinculación con la sociedad y que signa de alguna manera su compromiso con ella (De Alba, 1982).

3. La categoría de congruencia externa es sustituida por la de análisis de la relación plan de estudios sociedad, ya que esta última es más amplia y permite plantear la vinculación de un currículum universitario con diversos sectores sociales y con la posibilidad de formar profesionistas que sean capaces de llevar a cabo diferentes tipos de prácticas profesionales.

El análisis de la relación plan de estudios sociedad debe ir más allá de la búsqueda de capacitación óptima del egresado para el mercado de trabajo y hacia la clarificación de la función social de la profesión (Pisani y Tovar, 1985; Herrera, 1989; Glazmán, 1990), utilizando para esto la información que proporcionen estudios acerca del análisis de la problemática nacional que compete a la misma, de la práctica profesional, del seguimiento de egresados y de la demanda actual y potencial del profesionista.

2. Análisis de la dimensión formal y real del currículum.⁴ En este eje se pueden articular múltiples análisis curriculares, entre los cuales se considera fundamental revisar la relación que guardan los distintos niveles de la planeación curricular en su intra e interrelación y su implantación (Glazmán y de Ibarrola, 1983; Pereyra, 1985) que conduzca a hacer evidentes las repeticiones, carencias, contradicciones, además de investigar su operativización en la realidad curricular (Bellido, Pereyra y Morales, 1983).

Cobra relevancia en el análisis del currículum el tipo de formación profesional que se propicia en el alumno, para lo cual De Alba (1991a) plantea cuatro campos de conformación estructural curricular:

- Epistemológico-teórico, que permite a los estudiantes apropiarse de manera crítica de las teorías y del tipo de razonamiento que la produjo.

4. Anteriormente a este tipo de análisis se le denominaba análisis de la congruencia interna, esta categoría es cuestionada actualmente (Bellido, 1988), ya que se debate si se puede lograr una congruencia interna entre las diferentes dimensiones de un currículum y aún dentro de una misma dimensión.

- Crítico-social, para desarrollar sujetos sociales capaces de comprender la realidad histórica social en la que viven, para que no sean sólo determinados, sino que tengan posibilidad de forjar un mundo mejor.
- Científico-tecnológico, se propone que los currícula sean flexibles y permitan la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología.
- De la incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales, que considere no sólo las dominantes, sino también las emergentes que posiblemente desarrollará el estudiante en su ejercicio profesional.

Cabe aclarar que "cuando se diseña un proyecto de evaluación, sea para aplicar en una programa en particular o en el sistema educativo en general, es necesario frenar la pretensión de abarcar todos los aspectos; pretensión que evidentemente resulta imposible de realizar. Debemos, en cambio, ser muy cuidadosos en seleccionar puntos estructurales o fundamentales dentro del universo posible, sin perder de vista que se trata de aspectos parciales de una totalidad; programa, escuela o sistema educativo" (Perassi, 1997).

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA

El contexto histórico social que vive México signa de manera determinante la vida universitaria, de tal modo que en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza se plantea actualmente como tarea prioritaria la evaluación,

actualización, modificación y reestructuración de los planes de estudio que se imparten en la institución con el objeto de conocer, si en lo que en ellos se establece, permite que los alumnos puedan incidir en la solución de la problemática social que sea de su competencia, si reciben una formación académica acorde a los avances de la ciencia y la tecnología y si los prepara para desarrollar las prácticas profesionales que van a llevar a cabo cuando concluyan sus actividades profesionales (Plan de trabajo, 2000-2004).

La universidad, como parte de todo un sistema social, debe responder a las demandas sociales, por lo que de esta manera surge en la FES Zaragoza un plan de estudios relacionado con la Atención Primaria a la Salud, la cual se plantea como, una estrategia que involucra a los diferentes sectores públicos, así como a la población para que contribuya en la búsqueda de soluciones a su problemática de salud.

Para el desarrollo del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria se estableció una infraestructura de residencia médica (de dos años) implementada por convenio entre la Secretaría de Salud y la FES Zaragoza, en el cual el sector salud muestra especial interés en una medicina de primer contacto como parte importante de la formación del futuro estomatólogo, lo cual favorece la articulación del programa asistencial con el educativo.

En el contexto anterior, la evaluación del plan de estudios de la especialización que conlleva una orientación social fue necesaria, debido a que se desconocía la situación con relación a los avances y/o problemas que presentaba en ese momento.

Por lo que se elaboró esta investigación con el propósito de estudiar la situación que vive el plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria de la FES Zaragoza, en el proyecto se expresaba que la realización del

mismo posibilitaría la detección de algunos de los problemas del currículum de la especialización con el fin de proponer ajustes para su consolidación o su transformación en un sentido específico o general.

Los objetivos que guiaron la investigación fueron:

- Valorar el impacto social de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Determinar la relación existente entre el plan de estudios de la especialización y la práctica profesional de la Estomatología en Atención Primaria.
- Analizar el desarrollo histórico de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria desde su inicio hasta el momento actual.
- Determinar la problemática académica y administrativa del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

Las variables de estudio que se analizaron son:

Práctica profesional de los egresados. Esta variable integra información referente a puesto de trabajo, actividades e infraestructura de apoyo para su realización.

Trayectoria de los alumnos. Describe la evolución de la matrícula durante su ingreso, permanencia y egreso de la especialización.

Avances de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria. Analiza el plan de estudios para conocer si está acorde con el desarrollo científico-tecnológico de esta área del conocimiento.

Problemática académica. Deficiencias que se presentan con relación al plan de estudios, los programas, cartas descriptivas y el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en su implantación.

Cumplimiento de programas académicos. Determina en qué medida se llevan a cabo las actividades programadas para cada uno de los módulos que integran el plan de estudios.

Estos aspectos generales conjuntaron varios indicadores a evaluar pues se quería obtener una aproximación de carácter general de la situación en que se encuentra el plan de estudios, para establecer posteriormente líneas de investigación más específicas (Cuadro 1).

Cuadro 1. Aspectos, indicadores y procedimiento de evaluación del plan de estudios

Aspecto a evaluar	Indicadores	Procedimiento de evaluación
1 Trayectoria histórica del plan de estudios	1 1 Antecedentes del plan de estudios 1 2 Descripción de la metodología empleada en el diseño del plan de estudios 1 3 Sistema de enseñanza 1 4 Relación con el entorno	Investigación documental.
2 Análisis de la práctica profesional de la Estomatología en Atención Primaria	2 1 Ejercicio profesional de los egresados 2 2 Desarrollo de la práctica profesional del egresado 2 3 Beneficios obtenidos por la especialización 2 4 Puestos de trabajo 2 5 Funciones profesionales 2 6 Opinión de la formación adquirida en la escuela	Cuestionario "Evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria desde la perspectiva de sus egresados".
3 Análisis de los elementos que integran los diferentes niveles de la planeación curricular: Plan de estudios, programas, su interrelación y operativización	3 1 Caracterización del campo profesional de la Estomatología en Atención Primaria y su relación con el Plan de Estudios de la especialización 3 2 Problemática académico administrativa 3 3 Proceso enseñanza aprendizaje 3 4 Relación profesor alumno 3 5 Interrelación curriculum formal curriculum vivido 3 6 Perspectivas del curriculum	Taller "Introducción a los diferentes enfoques de evaluación". Cuestionario "Evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria desde la perspectiva docente". Cuestionario "Evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria desde la perspectiva de los alumnos". Taller "Evaluación curricular del plan de estudios de la especialización".

TESIS CON
 FALLA DE CRUCEN

60

La estrategia metodológica que se planteó tuvo las siguientes fases:

1ª Expresión y descripción de la problemática que está enfrentando la especialización

Análisis del material aportado por los miembros del grupo, lo cual permitió una lectura de la realidad a través de la percepción de los mismos.

Recolección y registro de la información para los aspectos, indicadores y procedimientos de evaluación esquematizados en el cuadro No. 1.

Se efectuaron reuniones informativas y de trabajo con los profesores y los alumnos de la especialización, y se localizaron a los egresados para la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

La investigación se realizó con todos los sujetos de estudio, debido a que la población de docentes, alumnos y egresados con que cuenta la especialización es reducida.

En el caso específico del presente estudio, se aplicaron cuestionarios con preguntas dirigidas a conocer la opinión de los egresados, docentes y alumnos respecto al plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

Para todos ellos el instrumento se estructuró en secciones, de opción múltiple convencional y en algunos rubros se consideró dejar abiertas las preguntas.

Las secciones estuvieron conformadas de la siguiente forma:

Egresados

- I. Datos generales.
- II. Ejercicio profesional de los egresados.
- III. Apreciación de la formación adquirida en la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.
- IV. Perspectiva de la especialización.
- V. Observaciones y/o sugerencias.

Docentes

- I. Datos generales.
- II. Planeación curricular.
- III. Proceso enseñanza-aprendizaje.
- IV. Relación profesor alumno.
- V. Perspectiva de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.
- VI. Observaciones y/o sugerencias.

Alumnos

- I. Datos generales.
- II. Expectativas acerca de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.
- III. Planeación curricular.
- IV. Proceso enseñanza-aprendizaje.
- V. Perspectiva de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.
- VI. Observaciones y/o sugerencias.

Los cuestionarios aplicados fueron producto de una etapa previa de análisis para determinar la información que se requiere obtener. Para ello se realizaron

consultas bibliográficas, con investigadores, docentes y la coordinación de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

En este sentido el cuestionario es un instrumento con el que se obtiene información a partir de respuestas escritas ante preguntas ya preparadas. De acuerdo con Arce (1988) tradicionalmente ha sido utilizado para obtener información y datos empíricos, principalmente en los trabajos de campo en la investigación social en las que un objetivo importante es obtener información directa del objeto a investigar.

Una vez diseñado el cuestionario, éste se probó en una pequeña muestra con objeto de observar, entre otras cosas, en qué medida funcionaban las preguntas y los problemas que pudieran surgir al momento de su aplicación.

La prueba piloto también sirvió para determinar el tiempo de duración del cuestionario a veinte minutos. Cabe aclarar que la duración del cuestionario no es generalmente un elemento determinante en su aceptación o rechazo, no obstante, la mayor parte de los tratadistas aconsejan que *"la contestación de un cuestionario no sea superior a los treinta minutos"* (Luengo, 1981)

2ª Análisis de datos

La investigación que se presenta tomó, como instrumento fundamental de recolección de información relevante del objeto de estudio tres cuestionarios semiestructurados.

Algunas de las variables que determinaron la calidad y el buen funcionamiento del cuestionario y de las instrucciones fue el número de declaraciones negativas al contestar, encontrando que la proporción de *no sabe*, *no contesta*, las preguntas en blanco y anotaciones libres de los encuestados indicando *no entiendo la*

pregunta, no sé qué contestar, no sobrepaso más del 10% (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El procedimiento de análisis de la información se inició concentrando las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas, en el caso de las preguntas abiertas cabe destacar que al momento de recoger el cuestionario de manos del sujeto, si las respuestas eran muy escuetas al inquirir sobre algunas —y sin haberlo planeado— la plática originada derivó en una entrevista; las respuestas se transcribieron procurando que esto fuera lo más pronto posible para no olvidar detalles.

Podría preguntarse ¿por qué se consideró? La respuesta: de acuerdo con Díaz (1992) y Cortés (1993) es porque los informantes son sujetos con vidas, con significados, y que estos significados tienen una presencia concreta en las vidas de la gente. En consonancia con lo anteriormente expuesto, el objeto de estudio en este trabajo tiene relación con las configuraciones discursivas y emocionales complejas, conscientes y no conscientes, que condiciona el papel que desempeña cada uno de los informantes.

Una vez que se tuvo la concentración de los datos y las transcripciones, se inició el trabajo de interpretación y análisis. Éste se plantea como un proceso circular, es decir, los datos, las transcripciones y las categorías de análisis tienen que estar en interacción. Ésta se da en forma circular, es un ir y venir de una a otra, hasta encontrarle acomodo a todas las partes de la información (Martínez, 1999).

Este movimiento es continuo, sin embargo, es necesario hacer cierres, en este sentido, esta investigación tiene un momento parcial de cierre, que sirve como un momento para continuar en un futuro próximo en la construcción y ampliación de las categorías de análisis.

En este documento se presenta ese cierre, que permite la comprensión del objeto de estudio: La evaluación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

Para poder llevarla a cabo fue necesario tomar en cuenta el contexto y la experiencia del investigador. Asimismo, es necesario mencionar que el análisis resultante no intenta ser generalizable, simplemente corresponde a una población determinada en un momento histórico específico.

Con fines prácticos, el desarrollo de ese apartado se realizará conforme a la presentación de las categorías desarrolladas en el cuadro No. 1, aunque en la realidad es imposible hacer una separación entre ellas, pues todas guardan una relación muy estrecha, como puede observarse en el mismo cuadro.

Para algunas de las categorías se hará referencia a otros aspectos con la finalidad de hacer una triangulación para una mejor comprensión de ellas.

Para el procesamiento estadístico de los aspectos a evaluar de este proyecto se empleó el programa SPSS, los datos fueron analizados con una metodología cuantitativa y algunos de ellos con tratamientos cualitativos.

3ª Elaboración de la propuesta

Esta fase tuvo como propósito integrar los resultados para elaborar las sugerencias fundamentadas en el análisis de los resultados acerca del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA

La investigación que se realizó fue básicamente, un estudio descriptivo con el cual se tiene un panorama de la problemática del plan de estudios de la especialización, jerarquizando las dificultades para lograr derivar elementos de juicio.

Las fuentes documentales a las que se recurrió para recabar la información fueron básicamente libros, revistas y anuarios.

Por el propósito al que la investigación estuvo orientada se buscó involucrar en la definición de la problemática y en la evaluación a las personas implicadas en ella, alumnos, docentes y egresados, que fue con los que se hizo el trabajo de campo.

La población de estudio estuvo conformada por veintidós egresados de ocho generaciones, ocho alumnos inscritos pertenecientes a la novena y décima generación y once profesores de la especialización.

Cabe aclarar que la versión final de tres cuestionarios; el dirigido a los egresados, el de los docentes y el dirigido a los alumnos, fueron piloteados para que la información que se tuviera fuera la que se deseaba obtener.

De los cuestionarios aplicados a los egresados sólo fueron contestados 18 a pesar de que el total de ellos recibió el instrumento, con lo cual el universo de trabajo quedó integrado por el 81.8% de egresados, 100% de alumnos, 100% de los docentes.

Posteriormente se procedió a la concentración de los datos y a su manejo estadístico. Cabe aclarar que cuando se concentraron las preguntas abiertas se respetó la redacción textual de los entrevistados, por cuanto a partir de ellas podíamos hacer un análisis cualitativo. Dichos resultados se presentan a continuación.

1. TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA

1.1 Antecedentes del plan de estudios

Los altos índices de morbilidad y mortalidad que afectaban a la población mundial llevan a la Organización Mundial de la Salud y al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia a convocar a una reunión en septiembre de 1978 a todos los responsables de los Ministerios de Salud de los países miembros.

Esta asamblea fue conocida como la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria a la Salud de Alma Ata (Kazakstán, en la antigua URSS). en esta reunión se consideró la necesidad de una acción urgente por parte de todos los gobiernos y de sus sistemas de salud y de desarrollo, así como de la comunidad mundial, para proteger y promover la salud de los pueblos del mundo a través de una estrategia denominada Atención Primaria de Salud, con su consecuente plan de acción, *Salud para todos en el año 2000*.

La atención Primaria a la salud quedó definida como: *La asistencia sanitaria esencial basada en métodos y tecnologías prácticas, científicamente fundamentadas y socialmente aceptables, puestas al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad, mediante su plena participación y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las etapas de su desarrollo con un espíritu de autorresponsabilidad y autodeterminación. La atención primaria forma parte integrante tanto del sistema nacional de salud, del que constituye el núcleo central, como del desarrollo social y económico global de la comunidad. Representa el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud, llevando lo más cerca posible la atención de salud al lugar donde residen y trabajan las personas y constituye el primer elemento de un proceso permanente de asistencia sanitaria (OMS UNICEF, 1978).*

Entre las definiciones de las estrategias para la implementación de políticas de salud, resultó evidente que para el área de la salud bucal serían necesarias especificaciones claras sobre la cobertura y el papel de la atención primaria con respecto a la salud bucal, debido a que se reconocía que la patología bucal y sus secuelas incapacitantes, afectaban a millones de personas, las cuales no habían conseguido satisfacer su creciente necesidad de atención odontológica, entre otras causas por la inaccesibilidad de los servicios de salud, así como por la escasa educación en los cuidados bucales.

Para lo cual la OPS convoca en 1984 a una reunión de trabajo en San José, Costa Rica, para tratar la amplia gama de interpretaciones sobre la Atención Primaria en Salud Bucal (APSB).

En esta reunión quedo definida la Atención Primaria de Salud Bucal (APSB) en los siguientes términos:

La APSB es el conjunto de acciones orientadas a la identificación, prevención y solución de los principales problemas de salud bucal de la población afectada, que se produce como fruto de la participación consciente y organizada de la comunidad y de su cooperación con los organismos e instituciones de salud. Estas acciones se concretan a través de la utilización de tecnologías apropiadas y recursos humanos puestos al alcance de todos los individuos y familias, a un costo que la comunidad y el país puedan soportar... (OPS, 1984).

En ese entonces, en México no se disponía de información que pudiera considerarse representativa de la situación de salud estomatológica del total de la población, a pesar de esto, las pocas investigaciones realizadas permitían tener un panorama general de los problemas de salud bucodental de los grupos poblacionales con mayor riesgo.

Entre estos estudios se puede mencionar el de morbilidad estomatológica realizado por la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología, el cual mostró que a los 14 años la población mexicana requería en promedio 11 obturaciones por persona; en lo que se refería a la enfermedad de las encías (periodontopatías), el 29% de la población de más de 24 años requería de algún tipo de tratamiento (AMFEO, 1984).

La magnitud del problema de salud bucodental se puede apreciar mejor cuando se tiene en cuenta que además de la caries dental y las periodontopatías, la patología bucal comprende la malposición dentaria (maloclusión), anomalías congénitas, procesos inflamatorios e infecciosos de tejidos blandos y duros y cáncer bucal entre otros.

Las investigaciones realizadas por Jensen (1981), Stein (1982), Sánchez y colaboradores (1983), mostraron el incremento de las enfermedades bucodentales, lo cual evidenció entre otros aspectos, la ineficiencia de los

servicios de salud tomando en cuenta el impacto social de éstos frente a las necesidades de salud de la población, debido a factores como el tipo de práctica profesional del odontólogo orientada al abordaje curativo y/o rehabilitatorio de los problemas de salud.

El estudio realizado por la Asociación de Facultades de Medicina (1981) mostró que el 90% de la población mayor de 3 años, tenía en promedio cinco dientes que requerían de atención odontológica debido a la caries dental, la cual al seguir su evolución –conforme avanza la edad del individuo– provocaba que a la edad de 34 años el promedio de dientes perdidos fuera de 9, incrementándose a la edad de 55 años a 14 dientes.

Es en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) el Sector Salud –al frente del cual se encontraba Guillermo Soberón Acevedo– cuando se inicia la reflexión acerca de la necesidad del cambio de la práctica médica con base en los principios de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud desarrollados en 1978, a iniciativa de la OMS.

Para llevar a cabo la implantación de la estrategia de atención primaria se consideró necesario la formación de un recurso humano cuyas bases teóricas y prácticas fueran las de una epidemiología de la salud con sus respectivas acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación.

La política nacional de salud trataba de romper con una tradición educativa orientada hacia la medicina basada en la clínica, el hospital y la alta especialización. El propósito de esa política era lograr el cambio en la práctica profesional, se consideró que esto no se lograría si sólo se consideraban las instituciones que proporcionan los servicios de salud, por lo que era necesario la participación de las instituciones educativas, ya que es en los recintos universitarios donde se dan los espacios adecuados para los planteamientos

innovadores, lo que dio como resultado la creación de los planes de estudio basados en la atención primaria que permitirían el cambio en la práctica profesional de los recursos humanos.

El servicio de medicina de la Secretaría de Salud (SS) es el primero que intenta reorientar su práctica profesional bajo la estrategia de atención primaria, creando en 1986 un plan de estudios de Especialización Médica en Atención Primaria a la Salud de tres años de duración mediante la colaboración de la Fundación Kellogg, la Secretaría de Salud y el Instituto Politécnico Nacional.

A finales de ese año se crea la Residencia de Atención Primaria en Psicología a través de un convenio entre la SS y el IPN.

Para el área odontológica en 1987 por convenio suscrito entre la Secretaría de Salud y la ENEP Zaragoza a iniciativa de la primera, se establece la necesidad de crear una especialización en el área estomatológica.

A principios de 1988 se crea el diplomado en Estomatología en Atención Primaria en el cual se marcaba que la *"ENEP Zaragoza como institución formadora de recursos humanos crearía el diplomado de Estomatología en Atención Primaria, con el propósito de capacitar a los profesionales para abordar los problemas de salud bucodental desde una perspectiva más integradora que logre ser congruente con las necesidades actuales de la población y que contribuya al surgimiento de una práctica profesional alternativa"* (ENEP Zaragoza, 1988).

En esta propuesta se planteaba que la incorporación del odontólogo a la estrategia de atención primaria, a través de la formación correspondiente, posibilitaría un cambio en la orientación de su práctica, y por consecuencia ser congruente con las políticas de salud internacionales, nacionales e institucionales,

siempre en una búsqueda continúa de respuestas que ayudaran a resolver los problemas de salud bucodental que aquejan a la población.

Por otro lado, el hecho de que esta propuesta fuera el resultado de una conjunción de esfuerzos realizados por dos instituciones de diferentes sectores, como lo era en ese entonces la ENEP Zaragoza perteneciente al sector educativo y la SS del sector salud, reflejaba la política nacional de salud.

En lo que corresponde a la odontología, a nivel de posgrado en México, esta propuesta constituía el primer intento por incorporar al profesional de la odontología a la estrategia de atención primaria.

Cabe aclarar que la especialidad de medicina y la residencia en Psicología en Atención Primaria de la SS que antecedieron en su inicio al plan de estudios de estomatología, tenían una duración de tres años; iniciaron en 1986 y concluyeron en 1989 y fue la única generación que existió de esos planes de estudio, ya que fueron cancelados por la SS.

Con base a las experiencias obtenidas con el diplomado en Estomatología en Atención Primaria, se diseñó el plan de estudios para la especialización, el 18 de septiembre de 1991 fue aprobado por el Consejo Universitario el plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria (EEAP). La primera generación de este plan de estudios inició sus actividades en marzo de 1992, egresando en febrero de 1994.

Por el convenio existente con la SS que se ratificó una vez aprobada la especialización por la UNAM, podían ingresar hasta 5 alumnos que presentaran el Examen Nacional de Residencias Médicas de la SS la que les otorgaba la categoría de residentes y una beca mensual.

El objetivo general que guía al plan de estudios es: *Formar profesionales de la salud capaces de orientar y desarrollar su actividad dentro del marco que señala la estrategia de atención primaria, para participar en la solución de los principales problemas de salud estomatológica del individuo, la familia y la comunidad, atendiendo aspectos de promoción y protección para la salud, restauración y rehabilitación* (FES Zaragoza, 1992)

1.2 Descripción de la metodología empleada en el diseño del plan de estudios

La metodología empleada para el diseño del plan de estudios, de acuerdo a lo marcado en el documento en el apartado *Fundamentación del plan de estudios* tuvo como base la propuesta de Frida Díaz-Barriga descrita en su artículo *Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior*, en el cual se consideran las siguientes etapas y subetapas:

1. Fundamentación de la carrera profesional
 - 1.1 Investigación de las necesidades que pueden ser abordadas por el profesionista.
 - 1.2 Justificación de la disciplina, perspectiva o materia de estudio elegida como la más viable para satisfacer las necesidades detectadas.
 - 1.3 Investigación del mercado ocupacional que se le presenta al profesionista.
 - 1.4 Investigación sobre las instituciones nacionales o extranjeras que ofrecen carreras afines a la propuesta.
 - 1.5 Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.
 - 1.6 Análisis de la población estudiantil.

2. Determinación del perfil del profesional

- 2.1 Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de los problemas ya detectados.
- 2.2 Investigación de las áreas en las que podría efectuarse el trabajo del profesionista.
- 2.3 Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionista.
- 2.4 Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría ser incorporado el trabajo del especialista.
- 2.5 Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados.
- 2.6 Validación del perfil profesional.

3. Organización y estructuración del currículum

- 3.1 Determinación de los conocimientos y habilidades requeridos para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.
- 3.2 Determinación y organización de áreas, temas y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.
- 3.3 Elección y elaboración de un plan curricular determinado.
- 3.4 Elaboración de los programas de estudio para cada curso del plan curricular.

4. Evaluación continua del currículum

- 4.1 Evaluación interna.
- 4.2 Evaluación externa.
- 4.3 Reestructuración curricular (Díaz-Barriga F y col. 1984).

Cabe aclarar que la propuesta del grupo de trabajo encabezado por Frida Díaz-Barriga, fue concebida para una experiencia concreta de diseño de un currículum a nivel licenciatura, el de la carrera de psicología educativa, metodología que se aplicó también en la Especialidad en Terapias Sistémicas de

la Universidad Anáhuac, en donde mostró su factibilidad, por lo que, para el diseño del plan de estudios de la EEAP la metodología del diseño curricular de Frida Díaz-Barriga se estimó pertinente.

Para la estructuración del plan de estudios, se consideró que el factor de impacto de la EEAP estaba en los objetivos de la misma, por lo cual éstos se diseñaron con el fin de que los contenidos logren que los especialistas cuando egresen sean capaces de:

- 1. Dar atención integral de los problemas de salud bucal bajo el enfoque de riesgo, mediante la estructuración y ejecución de proyectos de investigación que permitieran el diseño de programas de atención odontológica a desarrollarse en las instituciones prestadoras de servicios de salud.*
- 2. Integrar equipos de trabajo multidisciplinario que promuevan la participación activa de la comunidad.*
- 3. Participar en:
La planeación de la atención odontológica en niveles de decisión operativos, intermedios y centrales.
La administración de servicios de salud desarrollando estrategias de participación comunitaria.
El desarrollo de producción de conocimientos y el desarrollo de tecnología apropiada (FES Zaragoza, 1992).*

Se pensó en darle esta orientación porque marca la diferencia con respecto al plan de estudio de la Especialización en Salud Pública Bucal de la Facultad de Odontología de la UNAM que se estimó afín.

1.3 Sistema de enseñanza

El sistema de enseñanza elegido como medio para llegar al logro del objetivo del plan de estudios de la EEAP fue el Sistema de Enseñanza Modular (SEM), dentro del documento –plan de estudios– no se explicita el porqué la selección de ese sistema, sólo se dice lo siguiente:

La organización del plan de estudios es de tipo modular, en la que el conocimiento se genera como resultado de la interacción entre el individuo y los problemas que conforman su entorno social.

El plan de estudios está integrado por cuatro módulos, de los cuales, cada uno permite la interacción del estudiante con las condiciones reales de los problemas por resolver, cumpliéndose así con las funciones de docencia, porque contribuye a la capacitación del estudiante; de servicio porque coadyuva a la resolución de problemas en el nivel colectivo e individual; y de investigación como punto de partida de las actividades docente asistenciales, así como en las propuestas de solución a los problemas detectados (FES Zaragoza, 1992; Romo, 1996).

Sin embargo, se puede inferir que este sistema se eligió, ya que con el se daba continuidad a la filosofía de la FES Zaragoza cuyos planes de estudio del pregrado están estructurados de acuerdo al SEM.

La justificación del SEM en el plan de estudios de la carrera de Cirujano Dentista se fundamenta en:

▫ *La concepción de aprendizaje* el cual se concibe como un proceso que se da a través de la y el manejo de información por parte del estudiante, es con base en esta concepción que se eligen las técnicas didácticas orientadas a la resolución de problemas.

La información se convierte en un elemento de interacción y no en un elemento único para que se dé el aprendizaje. Este último depende, del tipo de situaciones en que se encuentre el alumno, esto es, aunque se le proporcione al alumno la información de *cómo* se realiza lo más probable es que no aprenda a *hacerla*, a menos que –además de la información– esté en una situación que le permita *hacer* la actividad.

Esto lleva a concebir el aprendizaje como un proceso que lleva a plantear experiencias de aprendizaje en las que los problemas como tales, sean abordados en la forma más integral posible (CLATES y UABC, 1976).

▫ *El modelo de organización del aprendizaje* sobre todo de aquel en el que se trata de relacionar en el tiempo, la enseñanza de un tema desde diversos puntos de vista.

Se busca que la enseñanza sea integrada para lograr una complementación entre la información y la acción, lo cual, para el caso de las ciencias de la salud, puede conseguirse a través de la capacitación profesional gradual con base en el planteamiento de problemas con enfoque multidisciplinario.

De tal modo el SEM es considerado como un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en estrecha correlación con la información pertinente (CLATES y UABC, 1976; Panzsa, 1981).

El plan modular permite que se formen paquetes de materias de tal manera que cada uno cubra toda un área de conocimiento –módulo– ofreciéndolos en un solo periodo lectivo.

Por lo tanto, la definición de módulo queda como: *Estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales.*

Se compone de un conjunto de actividades de capacitación profesional y de una o varias unidades didácticas, que aportan al alumno la información necesaria para el desempeño de una o varias funciones profesionales (CLATES y UABC, 1976; Torres B, 1979).

El plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria con una duración de cuatro semestres, está constituido por cuatro módulos:

» *Investigación socioepidemiológica I, II, III y IV.* Cuyo objetivo es: Participar en el estudio de la problemática de salud estomatológica, apoyada en la metodología de la investigación científica.

» *Administración de servicios de salud I, II, III y IV.* Su objetivo es: Participar en la administración de los servicios de salud donde desarrolle su actividad, aplicando la estrategia de Atención Primaria a la Salud.

» *Clinica estomatológica I, II, III y IV.* Que tiene como objetivo: Participar en la atención de los problemas de salud estomatológica de la población, dentro del marco de la estrategia de atención Primaria a la salud.

» *Trabajo comunitario I, II, III y IV.* Cuyo objetivo es: Proponer alternativas de solución a los problemas de salud estomatológica, congruentes con la realidad nacional.

Las unidades didácticas que conforman cada uno de los módulos se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Unidades didácticas que conforman cada uno de los módulos de la especialización

Semestre	1	2	3	4
Módulo				
Investigación socioepidemiológica	Sem. Introductorio Sem. de diagnóstico epidemiológico Taller de diagnóstico epidemiológico I	Taller de diagnóstico epidemiológico II	Sem. de técnicas didácticas Taller de investigación I	Taller de investigación II
Administración de servicios de salud	Sem. monográfico I Taller de planeación I	Sem. monográfico II Taller de planeación II	Sem. monográfico III Taller de planeación III	Sem. monográfico IV Taller de planeación IV
Clinica estomatológica	Práctica supervisada I Seminario de temas selectos I	Práctica supervisada II Seminario de temas selectos II	Práctica supervisada III Seminario de temas selectos III	Práctica supervisada IV Seminario de temas selectos IV
Trabajo comunitario	Seminario de organización y desarrollo comunitario	Práctica comunitaria I	Práctica comunitaria II Práctica educativa	Práctica comunitaria III

TESIS CON
FALTA DE ...

OS

Los contenidos que se revisan en los programas académicos consignados en el documento plan de estudios de la EEAP editado en 1992 son:

» *Investigación socioepidemiológica*

Seminario introductorio

Método científico.
Metodología para el diseño de un protocolo de investigación.
Análisis de la literatura especializada (p. 62).

Seminario de diagnóstico epidemiológico

Epidemiología.
Método epidemiológico.
Estadística.
Método estadístico (p. 64).

Taller de diagnóstico epidemiológico I

No existen contenidos, se marcan las siguientes actividades:
Revisión bibliográfica.
Elaboración de un protocolo para el diagnóstico epidemiológico (p. 67).

Taller de diagnóstico epidemiológico II

No existen contenidos, se señalan las actividades de:
Recolección de datos.
Clasificación, codificación y tabulación de datos.
Procesamiento y representación estadística de la información.
Análisis y elaboración de informe final (p. 78).

Taller de investigación I

No existen contenidos, se marcan lo siguientes:
Revisión bibliográfica.
Elaboración de anteproyecto.
Diseño de protocolo (p. 87).

Taller de investigación II

No existen contenidos, se señala:
Aplicación del proyecto de investigación.
Procesamiento de la información, presentación de resultados (p. 98).

Los temas
son los
mismos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Seminario de técnicas didácticas

Técnicas de enseñanza:

- Exposición.
- Demostración.
- Discusión dirigida.
- Foro.
- Mesa redonda.
- Phillips 6' 6'.
- Taller.
- Trabajo de campo.
- Diseño de programas de educación para la salud.
- Diseño de programas de capacitación de promotores de salud.
- Diseño de programas de adiestramiento de promotores de salud (p. 88).

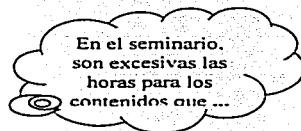
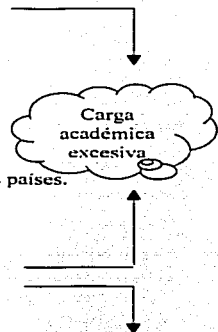
» Administración de servicios de salud

Seminario monográfico I

- Proceso salud enfermedad.
- Bases esenciales de la salud pública.
- Problemas nacionales de salud.
- La estrategia de Atención primaria a la salud.
- Principios y fundamentos de la Atención Primaria a la salud.
- Marco normativo de salud y atención primaria.
- Sistemas de atención estomatológica en México y experiencias en otros países.
- Aplicación de la estrategia de atención primaria a la salud.
- Situación actual de la investigación en atención primaria en salud bucal.
- Principios de la administración sanitaria.
- Proceso administrativo (p. 68).

Seminario monográfico II

- Evaluación de los servicios de salud.
- Objetivos y metas:
 - Generales y específicos.
 - Corto, mediano y largo plazo.
- Recursos:
 - Humanos.
 - Físicos.
 - Materiales.
 - Financieros.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Supervisión, evaluación, inspección y fiscalización:
Inicial.
Parcial.
Final (p. 79).

Seminario monográfico III

Diagnóstico de la eficiencia, eficacia y efectividad de un modelo de servicio.
Administración de los recursos en salud.
Planificación de la atención estomatológica con base a las políticas institucionales (p. 90).

Seminario monográfico IV

Evaluación:
Objetivos y metas.
Recursos humanos, físicos, materiales y financieros.
Relación costo beneficio, costo efectividad y eficiencia (p. 99).

Taller de planeación I

No existen contenidos, las actividades son:
Revisión bibliográfica.
Recopilación de datos.
Elaboración de programas de atención estomatológica integral (p. 71).

Taller de planeación II

No existen contenidos, sólo se describe la actividad de:
Evaluación del programa de atención integral. (p. 81).

Taller de planeación III

No existen contenidos, se marca la siguiente actividad:
Replanteamiento del programa de atención estomatológica integral (p. 92).

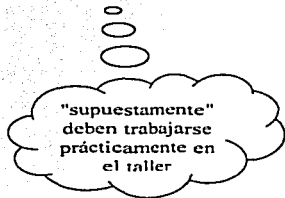
Taller de planeación IV

No existen contenidos, se establece la actividad de:
Evaluación del programa de atención estomatológica integral (p. 101).

» Clínica estomatológica

Práctica supervisada I, II, III y IV

No existen contenidos, se marca la siguiente actividad:



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Diagnóstico clínico y plan de tratamiento.

Prevención.

Procedimientos de curación y rehabilitación (Pp. 72, 82, 93 y 102).

Seminario de temas selectos I y III

Diagnóstico individual: nosología, semiología, metodología y auxiliares de diagnóstico. Identificación de factores de riesgo, métodos de diagnóstico, tratamiento y prevención de las enfermedades bucales prevalente en el niño y la mujer embarazada.

Identificación de factores de riesgo, métodos de diagnóstico y prevención de enfermedades sistémicas con repercusión en la cavidad oral, en el niño y la mujer embarazada (p. 73, 94).

Seminario de temas selectos II y IV

No existen contenidos, solo se dice:

Los contenidos propuestos estarán en relación con los casos clínicos que sean presentados, en virtud de lo cual no pueden ser especificados con anticipación (pp. 83, 103)

» Trabajo comunitario

Seminario de organización y desarrollo comunitario

Organización y desarrollo de la comunidad (p. 76).

Práctica comunitaria I

Intervención a nivel colectivo:

Identificación de las características socioeconómicas, culturales y geográficas de la comunidad.

Identificación de líderes y del tipo y grado de organización social de la comunidad.

Identificación de las necesidades (sentidas, normativas y reales) de salud bucal en la comunidad (p. 86).

Práctica comunitaria II

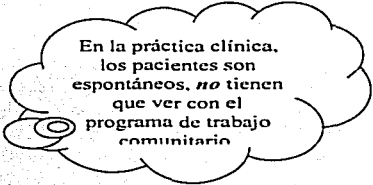
De intervención a nivel colectivo:

Elaboración de material instruccional acorde al diagnóstico inicial.

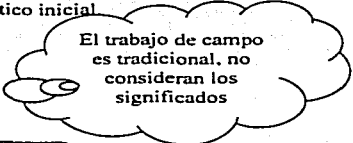
Capacitación de promotores de salud.

Adiestramiento de monitores de salud.

Organización de la actividad educativa (p. 97).



En la práctica clínica, los pacientes son espontáneos, *no* tienen que ver con el programa de trabajo comunitario



El trabajo de campo es tradicional, *no* consideran los significados

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Práctica comunitaria III

Evaluación de resultados de las acciones de salud bucal.
Elaboración de proyectos alternativos que mejoren los niveles de organización para la salud de la comunidad (p. 105).

Práctica educativa

No existen contenidos, marca lo siguiente:

- Actividades docentes.
- Aplicación de las técnicas didácticas.
- Capacitación de promotores de salud.
- Adiestramiento de monitores de salud.
- Aplicación y evaluación de programas de educación para la salud (p. 96).

Para la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, el plan de estudios de la EEAP propone las siguientes técnicas didácticas:⁵

Seminario. Consiste en la revisión documental por parte del alumno y la discusión coordinada por el docente, para efectuar un análisis crítico y expresarlo por escrito en forma creativa e integrada.

Taller. Llevar a cabo una serie de acciones en las que el alumno aplica los conocimientos adquiridos para la planeación de actividades encaminadas a solucionar problemas detectados.

5. Se conciben las técnicas didácticas como los procedimientos mediante los cuales se organizan las actividades o secuencia de actividades que llevan a la realización efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas didácticas son un elemento de las metodologías de la enseñanza efectivizadas en el aula (García, Lastiri y Gil, 1993) y son una herramienta pedagógica que ofrece mucha ayuda, siempre y cuando se apliquen correctamente (Ortiz, 1999).

Práctica supervisada. Tiene como objetivo desarrollar procedimientos clínicos odontológicos de práctica general y remitir al tercer nivel los casos que requieran atención especializada. Consiste en la atención clínica odontológica por parte del alumno, bajo la supervisión y asesoría directa del profesor, orientada a la investigación de simplificación de métodos y técnicas de diagnóstico y tratamiento.

Práctica comunitaria. Su objetivo es aplicar los programas educativos, preventivos y curativos diseñados en el taller de planeación. En esta actividad el alumno realiza programas de intervención dentro de la comunidad: sobre el diagnóstico de la situación de salud, organización, capacitación y adiestramiento de recursos humanos para la prevención y educación en salud bucal.

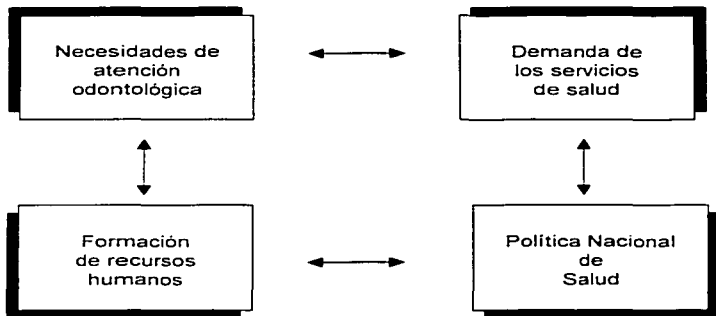
Práctica educativa. Su propósito es capacitar al alumno para la enseñanza y transmisión de conocimientos, ya que a su vez, capacitará a promotores de salud y personal auxiliar (FES Zaragoza, 1992).

1.4 Relación con el entorno

Muy frecuentes han sido las manifestaciones de inquietud de quienes escriben algo sobre la odontología, acerca de la aplicación de las llamadas medidas preventivas, de éstas se ha hablado mucho, sin embargo, son muy pocos los odontólogos que llevan a cabo la aplicación de esas acciones, ya que más de las veces las delegan para que su personal auxiliar lo haga.

Esta información ha llevado a que algunos autores busquen los factores que determinan no sólo el que las medidas preventivas no se empleen con eficiencia, sino el que el producto final de las acciones del cuerpo profesional en su totalidad, sea de menos del 5% del total de procedimientos que los odontólogos debemos prestar a los habitantes de este país.

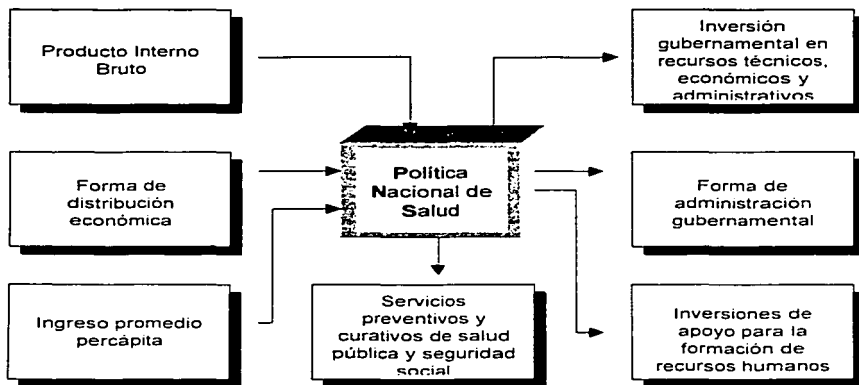
Los factores que determinan el conjunto de problemas que afectan la salud bucal se pueden presentar gráficamente como sigue:



Tomado de: López C V. 1984

TESIS CON
FALLA DE ...

De estos factores, el de la Política Nacional de Salud —que es la que determinó la aparición en México de la estrategia de Atención Primaria a la Salud— puede ser subdividido de la siguiente forma:



Tomado de: López C V, 1984

Todos estos factores son determinantes de la Política Nacional Salud, de la cual a su vez depende la inversión en recursos técnicos, económicos y administrativos, gubernamentales y para-gubernamentales de salud bucal; inversiones de apoyo para la formación de recursos humanos; cantidad, calidad y tipo de servicios (preventivos y curativos), prestados por los departamentos odontológicos de salud pública y seguridad social, y en general los programas que las Secretarías de Estado encargadas de que se efectúen, apoyen o promueven (López, 1984).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto a la formación de recursos humanos, en la actualidad en México se cuenta con 60 escuelas de odontología, 37 de ellas son públicas, con el 88% de la población estudiantil y 23 son particulares, con el 12% del alumnado.

En México, la enseñanza y la educación odontológica que predomina es aquella que enfatiza los contenidos biomédicos, la atención orientada a la enfermedad, una práctica profesional elitista y costosa y de carácter curativo y rehabilitatorio.

En 1997 la matrícula de primer ingreso fue de 16 673, siendo un total de 27 958 de alumnos inscritos cursando la carrera de odontología, el promedio anual de egresados fue de 3 472 estudiantes y 2 411 titulados en promedio.

En general se observa una tendencia ascendente en la matrícula en licenciatura, como también en los posgrados de especialización, no así en maestría y doctorado (ANUIES, 1999).

La ausencia de una planeación equilibrada entre la demanda y la oferta educativa impide el cumplimiento de las aspiraciones de formación profesional de una buena parte de los egresados, ya que éstos una vez terminados sus estudios, no pueden incorporarse al mercado de trabajo, sea por una inadecuada preparación o por una carencia de posibilidades laborales.

Cursando posgrado en el área odontológica había 1 200 alumnos en el nivel de especialización, 70 en maestría y 18 en doctorado (ANUIES, 1999).

En cuanto al posgrado, en México se imparten 27 especialidades odontológicas con distintas denominaciones, las cuales se distribuyen en ocho áreas: Salud pública (en la que queda inserta la Estomatología en Atención Primaria), periodoncia, patología bucal, cirugía, prótesis, endodoncia, odontopediatría y ortodoncia.

De acuerdo a los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, el registro de especialidades odontológicas es reciente, los primeros registros datan de los ochenta. Hasta 1999 había 3279 odontólogos, lo que permite concluir que sólo el 3.8 % (uno de cada 25) de los odontólogos registrados del nivel licenciatura con menos de 69 años de edad, realizó estudios de especialidad.

En el cuadro 3 se puede observar como las 30 denominaciones que existen en la especialidad odontológica se distribuyen en 10 áreas, de las cuales, la especialidad en ortodoncia concentra más de la mitad del registro (SEP, 2000).

Cuadro 3. Registro de especialidad en odontología según área

Area	Registro	Porcentaje
Ortodoncia	1 945	59.32
Odontopediatría	681	20.77
Endodoncia	403	12.29
Periodoncia	83	2.53
Prótesis	53	1.62
Parodoncia	39	1.19
Patología Bucal	29	0.88
Prostodoncia	25	0.76
Cirugía	20	0.61
Salud pública	1	0.03
	3 279	100

Tomado de: Los profesionistas en México. XI Censo General de población y Vivienda. INEGI, 1990. SEP 2000

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los egresados de licenciatura buscan más la especialización en áreas clínicas para fortalecer su práctica profesional y competir en el mercado de trabajo. La docencia y la investigación son menos atractivas (SEP, 2000).

Una consecuencia de este hecho es que, al no existir medidas globales, el Estado se ha alejado de sus responsabilidades, en cuanto a la atención de estos servicios de salud, dejando estas obligaciones al sector privado. La atención odontológica privada con carácter selectivo, está dirigida exclusivamente a la población con poder económico, por lo que ha dejado al margen a vastos sectores de la población, que actualmente son cubiertos en muy baja escala por las instituciones estatales de salud.

La inversión gubernamental en recursos técnicos, económicos y administrativos, ha sido hasta ahora poco significativa con relación a la magnitud, trascendencia y vulnerabilidad de los problemas, además se ha hecho primordialmente en recursos que tienen poco efecto con relación a su costo.

El mercado de trabajo odontológico está sustentado principalmente por el sector privado; ya que, en el denominado sector salud del gobierno, son muy pocas las plazas que se ofrecen como para considerarse una fuente de trabajo para los odontólogos.

A manera de inferencia

Algunos relatos que se consideran convenientes resaltar en este momento acerca del análisis de esta categoría son los siguientes:

Una de las limitaciones que se tuvo para un desarrollo más amplio de la trayectoria histórica del plan de estudios, fue la falta de un archivo histórico de la

especialización, la información obtenida a través del contacto directo con los iniciadores del proyecto del plan de estudios fue muy variado e incluso contradictorio.

Por lo que respecta a los contenidos de los programas académicos descritos anteriormente, puede observarse en el desglose, que son los mismos para los dos años de la especialización, lo único que cambia son los docentes. Los programas académicos que no marcan contenidos quedan a criterio de los profesores.

El convenio establecido por la SS y la FES Zaragoza en el año de 1992, se dio por concluido unilateralmente en el ciclo escolar 2000, fecha en la cual se cancelaron las becas, motivo por lo que, al no haber matriculados por el Examen Nacional de Residencias Médicas de la SS esperada para el ciclo 2001, se realizó una convocatoria abierta en la que sólo se inscribieron dos aspirantes, una de las cuales se dio de baja al mes de iniciado el semestre por motivos personales.

2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA ESTOMATOLOGÍA EN ATENCIÓN PRIMARIA

El análisis del perfil demográfico, social, económico y de salud son factores importantes que determinan el que el producto final de las acciones del campo profesional en su totalidad, sea el que se observa actualmente: *el profesional proporciona menos del 5% de los servicios que los odontólogos deben prestar a los habitantes del país* (López, 1992).

La práctica odontológica es considerada como un proceso de trabajo, cuyo producto se integra a la producción global de la sociedad, siguiendo las pautas de la economía capitalista y sus leyes del mercado.

Entre las peculiaridades del ejercicio de esta práctica es predominantemente liberal y se desarrolla básicamente en el consultorio privado del odontólogo.

La extensión del modelo liberal del ejercicio profesional ha dado como resultado que la cobertura de servicios odontológicos se considere insuficiente (López y Mondragón, 1998), ya que a ella sólo accede una mínima parte de la población, mientras que las necesidades de salud, específicamente bucales, de las mayorías crecen y, por ende, se mantienen insatisfechos (López y Lara, 1993).

Una de las formas utilizadas para medir el acceso de una población a los servicios, es el indicador recurso habitante. En el caso de la prestación de servicios odontológicos, esta medición resulta una evidente mentira estadística (Escudero, 1981; López 1992), ya que el incremento de los odontólogos en los últimos años no ha modificado las posibilidades de acceso a los servicios prestados por los dentistas en nuestro país (SEP, 2000).

Si se analiza el tipo de servicios odontológicos prestados, encontramos que la asistencia de salud más importante desde el punto de vista económico, se brinda a través de la seguridad social y en estas instituciones los problemas bucales de salud no son prioritarios debido a que, salvo excepciones como son las odontalgias o complicaciones bucales severas, no originan incapacidad para el trabajo.

En el análisis del tipo de servicio odontológico de las instituciones, se observa que las acciones se encaminan a la solución de urgencias fundamentalmente, los procedimientos empleados son en gran medida de tipo mutilatorio (exodoncias) y en menor medida preventivas (Reygadas, 1991).

En los servicios ofrecidos por la Secretaría de Salud bajo el principio de la salud como un derecho constitucional de todos los ciudadanos, cumple más bien una función ideológica, no tanto económica, aunque obviamente genera consumo y por tanto permite el impulso de otros ciclos productivos como son los de las industrias de bienes para la salud. Por esta razón, sus programas tampoco favorecen el desarrollo de una práctica odontológica institucional, ello debido a que en materia de salud, las necesidades sentidas de la población son de tal magnitud, que entre éstas los aspectos dentales ocupan un lugar muy secundario (López, 1992).

Aunado a lo anterior en los datos proporcionados por el último Censo, el 74% (43 204) de los 58 348 odontólogos a nivel nacional, estaban ocupados en algún empleo remunerado; el 24.8% (14 396) se encontraban inactivos y el restante 1.2% (748) estaban desempleados.

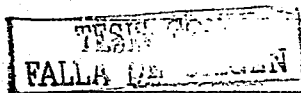
La distribución de los odontólogos ocupados en algún empleo es:

	No. de profesionistas	Porcentaje
Profesionales	32 345	74.8
Oficinistas	2 821	6.53
Trabajador de la educación	2 534	5.87
Comerciante y/o dependiente	1 565	3.62
Técnicos	1 170	2.71
Funcionarios o directivos	1 152	2.67
No especificado	276	0.64
Artesanos y obreros	238	0.55
Trabajador en el servicio público	214	0.50
Trabajador del arte	193	0.45
Operador de transporte	177	0.41
Inspector y supervisor	120	0.28
Trabajador agropecuario	119	0.28
Protección y vigilancia	82	0.19
Trabajador ambulante	81	0.19
Operador de maquinaria fija	62	0.14
Ayudante y similares	50	0.12
Trabajador doméstico	5	0.01
	43 204	100.00

Tomado de: Los profesionistas en México. XI Censo General de población y Vivienda. INEGI, 1990. SEP 2000

Éste es el análisis de la práctica profesional dominante; pero ¿cuál es la opinión de los directamente involucrados en la implantación y operativización del plan de estudios de la EEAP?

En este momento se presentan los resultados de la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados.



Datos generales

Se entrevistó a un total de 18 egresados, 61% (n = 11) del sexo femenino y 39% (n = 7) del masculino de la EEAP con una media de edad de 36.8 años (DE \pm 5.8) mínima 27, máxima 43.

De ellos el 61% (n = 11) son solteros y 39% (n = 7) casados. Las escuelas en las que realizaron sus estudios de Cirujanos Dentistas fueron en Facultad de Odontología de la UNAM 8, de la FES Zaragoza 7, ENEP Iztacala 1, UAM Xochimilco 1 e IPN 1. Siendo para todos su primer posgrado.

El promedio de años que transcurrieron entre el término de su licenciatura y el ingresó a la especialización fue de 7.3 años (DE \pm 3.4), mínimo 1 año, máximo 12.

Ejercicio profesional de los egresados

De los egresados, 1 fue contratado y 4 se reincorporaron como profesores de asignatura en la FES Zaragoza; 7 en instituciones de seguridad social, de éstos cuatro en la SS, dos en el IMSS y uno en el DIF, todos éstos con la plaza de Cirujanos Dentistas, dos continúan ejerciendo su práctica profesional a nivel privado y dos en actividades sin relación con la odontología.

A la pregunta, de sí habían obtenido una movilidad laboral en sus centros de trabajo gracias a la especialización, 14 manifestaron que no, pues antes de la especialización ya tenían la plaza en sus centros de trabajo; los 4 restantes manifestaron que sí, uno de ellos que ejercía práctica privada logró integrarse como docente en la EEAP, la otra egresada manifestó que *con el diploma de especialistas logró el nombramiento de coordinadora del servicio de estomatología en su centro de salud, siendo éste un puesto de mando medio*. Las otras dos

egresadas obtuvieron una plaza de profesoras en escuelas preparatorias privadas.

Para el 39 % (n = 7) las políticas de las instituciones donde laboran no les permite la aplicación y desarrollo de nuevas opciones en la planeación y evaluación de sus servicios de salud, debido a la falta de recursos económicos de la institución, además porque el tipo de atención es frente a la demanda del servicio y por lo general curativa.

La opinión de los 12 egresados ubicados en las instituciones educativas o de servicio incluso va más allá, al responder que, dentro de sus centros de trabajo no existe ni la plaza ni el reconocimiento de especialista en atención primaria y por lo mismo no pueden realizar acciones de planeación operativa, ni desarrollar tecnologías apropiadas.

Un aspecto que llama la atención es que el plan de estudios de la EEAP en la página 25 marca como variante de éste con respecto a las demás especialidades lo siguiente ... *debido a que la estrategia de atención primaria contempla a la investigación como aspecto sustancial, un porcentaje importante de las actividades, tiene esta orientación* ... No obstante, a las preguntas ¿Está desarrollando proyectos de investigación?, ¿Qué área del conocimiento promueve en su investigación?, ¿La investigación tiene aval institucional? Las respuestas fueron negativas debido a que no realizan ningún tipo de investigación.

El 56 % (n = 10) de los egresados opinó con respecto al propósito del plan de estudios que marca ... *Integrar equipos de trabajo multidisciplinario* ... no se cumplió durante su formación por que la especialización es meramente odontológica y no se trabaja con otras profesiones de las ciencias de la salud como pudiera ser el caso de enfermería y/o medicina o por lo menos con alumnos del pregrado. Además de que se puede observar que los docentes de esta

especialización son Cirujanos Dentistas con especialidades odontológicas como odontopediatría y ortodoncia.

A la pregunta ¿Está satisfecho (a) con el ingreso económico que percibe como especialista en EAP? El 33% (n = 6) contestó que sí, ya que es acorde al promedio que perciben los profesionistas en el área, el 67% (n = 12) respondió que no, debido a que las actividades que realizan deberían tener una mejor remuneración, pero no es así porque la APS no tiene reconocimiento ni de las autoridades, ni de las personas a las que van dirigidas las acciones.

Apreciación de la formación adquirida en la EEAP

Para el 67% (n = 12) la EEAP cubrió las expectativas que tenían, pese a que para el 28% (n = 5) el plan de estudios no es adecuado, de éstos, tres opinaron que los docentes no tienen la capacidad suficiente para implantarlo adecuadamente y les faltan conocimientos en el área que imparten.

No obstante, a la solicitud de que calificara como buena, regular o malo, la calidad de la formación recibida en la especialización; el 72% (n = 13) le asignó el calificativo de buena, el 22% (n = 4) de regular y sólo uno, de pésima.

La percepción de la formación obtenida, para 12 de los egresados el plan de estudios cubrió sus expectativas, ya que cada uno de los programas se cumplió como estaba marcado. Para el 78% (n = 14) la capacitación fue teórico-práctico y para el 17% (n = 3) solamente teórica.

Esta información concuerda con las respuestas a la pregunta ¿En qué módulo hubo deficiencias en la profundidad de los conocimientos y habilidades? De los 18 egresados, 13 manifestaron que el módulo de investigación socioepidemiológica,

11 estuvieron de acuerdo en que el de Administración de servicios de salud y 9 en que el módulo de trabajo comunitario; ninguno reportó el módulo de Clínica estomatológica.

Los egresados sugieren que se debería profundizar en los contenidos de metodología de investigación, porque éste tiene contenidos nuevos como por ejemplo estadística —que no revisaron en el pregrado—; los de administración porque consideran "que es lo mismo que se ve en la licenciatura, por lo que respecta a trabajo comunitario sienten que se les manda "a la guerra sin fusil (sic)". A pesar de la dificultad de algunos módulos, ninguno de ellos reprobó alguno de los programas.

Ahora que son especialistas, el 72% (n = 13) consideran que el nivel de aplicación de los conocimientos adquiridos es parcial y para el resto, mínima.

Perspectiva de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria

El 45% (n = 8) de los egresados proponen que para la optimización de la EEAP se adecuen los contenidos y se incrementen aquellos que tiene que ver con el diseño y ejecución de programas de salud; el 33% (n = 6) que se den contenidos que incluyan manejo de paquetes estadísticos para el procesamiento de la información y el 22% (n = 4) más contenidos teóricos de metodología de investigación.

Asimismo, sugieren modificar el sistema de evaluación de cada un de los módulos, ya que algunos de ellos presentan "demasiados" contenidos en un semestre, como es el caso del módulo de investigación, en esto concuerdan 13 de los egresados. Además indican que los contenidos del módulo de administración se deben modificar por ser insuficientes (7:18), para que el futuro de la EEAP sea bueno, de lo contrario para el 50% de ellos (n = 9) opina que sería incierto.

A manera de resumen

Un aspecto que atrajo la atención es que el mayor porcentaje de egresados proviene de universidades con planes de estudio estructurados por materias y con enfoque biologicista, como es el caso de la Facultad de odontología, la ENEP Iztacala y el IPN, los que cursaron su licenciatura en ellas, consideran que por lo mismo les fue "más difícil cursar la EEAP", caso contrario con los egresados de sistemas de enseñanza modular los cuales reportan que les fue "muy fácil"

Algunos de los comentarios que se hicieron a la entrega del cuestionario y que llamaron la atención fueron:

Respecto al módulo Clínica estomatológica: Si bien, es cierto que se tenía claro que sólo se realizarían procedimientos odontológicos de práctica general y que se tenían que remitir a las otras especialidades los procedimientos más complejos, a ellos les hubiera gustado interactuar con otras especialidades para ampliar sus conocimientos en técnicas odontológicas, por lo que 8 de ellos están considerando la posibilidad de hacer la especialización en ortodoncia o una maestría.

A ese respecto cabe mencionar que el índice de titulación de la EEAP es bajo, de los 22 egresados sólo 4 han obtenido el diploma de especialista al haber presentado su examen de titulación.

Para todos los egresados, el impacto de la especialización en la solución de los problemas de salud bucodental de la población no existe, debido a que la prevención no es importante para el Sector Salud, al mismo tiempo, el nivel educativo y económico de la población no permiten que ésta tome conciencia de sus problemas de salud.

3. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS QUE INTEGRAN LOS DIFERENTES NIVELES DE PLANEACIÓN CURRICULAR: PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS

A continuación se presentan las percepciones de los alumnos y los docentes acerca del plan de estudios y los programas académicos que conforman la EEAP. Con la finalidad de que quedan claras las opiniones de los diferentes actores, se presentarán por separado las impresiones de los alumnos y de los docentes, debido a que desde la posición que ocupan tienen una visión, una reacción y una relación con el objeto de estudio, que origina diferentes valoraciones, pero, en algún momento se hará la articulación de las percepciones de los alumnos, docentes y egresados.

La perspectiva de los alumnos

Datos generales

Se aplicó el cuestionario estructurado a un total de 8 alumnos inscritos en la especialización, 7 del segundo año y 1 de primer año. La media de edad se ubica en los 30 años ($DE \pm 2.5$), mínima 25, máxima 35. Siendo 7 del sexo femenino y un masculino. Solamente una de ellas era casada, todos los demás solteros.

El 50% ($n = 4$) realizó su licenciatura de Cirujano Dentista en la FES Zaragoza, 25% ($n = 2$) en la UAM Xochimilco y el 25% restante en la Facultad de Odontología de la UNAM. La media de años transcurridos entre el término de ésta y su ingreso a la especialización fue de 5.8 ($DE \pm 1.7$) mínimo 2, máximo 9 años. Para todos es su primer posgrado.

Ejercen su profesión solamente 5 de ellos: 3 en su consultorio, 1 en el IMSS, 1 en la SS. Una de ellas trabaja como enfermera en el IMSS, otra de secretaría en SEDESOL y una más se dedica a trabajar en el negocio de sus padres que son comerciantes en abarrotes.

Expectativas acerca de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria

El motivo principal para ingresar a la EEAP fue para 5 de ellos la superación académica y por la necesidad de movilidad laboral en sus centros de trabajo para 3.

El porqué de su ingreso a esta especialización, se distribuyó en: 50% (n = 4) por el interés de conocer y aplicar la estrategia de atención primaria en su práctica profesional, 38% (n = 3) por el interés de manejar la metodología de investigación y el 12% (n = 1) por el diseño de sistemas y programas de atención a la salud.

A la pregunta de que si la especialización estaba cubriendo sus expectativas, el 75% (n = 6) manifestó que sí, porque los conocimientos que estaban adquiriendo eran aplicables a la práctica odontológica. El 25% (n = 2) que sí, porque se estaba cubriendo el perfil profesional plasmado en el plan de estudios.

Planeación curricular

Siete de los alumnos manifiestan que conocen el plan de estudios de la EEAP debido a que éste les fue proporcionado por la coordinación de la especialización, solamente la alumna de primer año no lo tenía.

Al estimar que los alumnos, conocen el plan de estudios, porque lo habían leído o porque lo han cursado, se les pidió que de acuerdo a su apreciación, señalaran la calidad de los elementos de la especialización que se les listaban con los términos bueno, regular o malo. Los resultados fueron los que se presentan a continuación:

Elemento	Bueno		Regular		Malo	
	No.	%	No.	%	No.	%
Plan de estudios	3	38	5	62		
Perfil del egresado	2	25	6	75		
Alcances del plan de estudios			7	88*		
Sistema de enseñanza	2	25	6	75		
Actividades instruccionales	1	12	7	88		
Evaluación del aprendizaje	1	12	4	50	3	38
Carga académica					8	100
Profundidad de los contenidos			7	88	1	12

* La alumna de primer año no contestó a esta pregunta

Los argumentos de porque asignaban el criterio de regular a los alcances del plan de estudios fueron:

No existe trabajo en equipos multidisciplinarios, ya que los docentes son Cirujanos Dentistas y no se trabaja con otros profesionales. Los proyectos que se realizan dentro del módulo de investigación son epidemiológicos y no se autorizan temas clínicos, administrativos o el tipo de investigaciones de corte cualitativo.

En las respuestas a porqué se le asigna una baja calificación de los elementos, evaluación del aprendizaje y carga académica se observa una relación directa, ya que manifiestan que en el primer semestre la carga teórica es excesiva y ésta va disminuyendo conforme avanzan los semestres, de tal manera que el segundo año es una repetición del primero.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para los alumnos, la calidad de la mayoría de los programas académicos se encuentra en el rango de buena a regular. Sólo 3 de evaluaron como pésimo al taller de planeación I y II, porque "en estas horas no se da clase, ya que la teoría y el diseño de los programas de salud se ven en el seminario monográfico".

Consideran que sería conveniente disminuir horas al programa de práctica supervisada y dárselas a los programas: Práctica comunitaria y Taller de diagnóstico epidemiológico.

Cuando se les solicitó que asignaran el calificativo de bueno, regular o malo a la relación horizontal y vertical de los programas académicos el 67% (N = 32) lo considero de regular a malo y el 33% (N = 16) bueno, el porqué de este último fue que "los contenidos que se revisan durante todo el año son diferentes y aquellos que son similares están desfasados en el tiempo".

En cuanto a la congruencia interna de los programas y sus cartas descriptivas, el total de los alumnos está de acuerdo con el uso de las cartas descriptivas, porque para 5 de ellos son guías adecuadas para el trabajo académico; los otros 3 opinan que "establecen con claridad los objetivos, el temario y las actividades de aprendizaje". Por lo que su "utilidad es innegable" (sic).

Aquí me permito hacer un paréntesis para describir la situación de las cartas descriptivas de los programas, debido a que de los 28 programas académicos que conforman el plan de estudios, solo 9 de ellos las tienen y no completas como se describe a continuación:

Cartas descriptivas Programa	Unidades		
	1ª	2ª	3ª
Seminario introductorio	✓	X	X
Sem. de diagnóstico epidemiológico	✓	✓	X
Sem. monográfico I	✓	✓	✓
Sem. de organización y desarrollo comunitario	✓	X	X
Sem. monográfico II	✓	✓	✓
Práctica supervisada III	✓	—	—
Sem. de temas selectos III	✓	—	—
Práctica supervisada IV	✓	—	—
Sem. de temas selectos IV	✓	—	—

- ✓ Sí está elaborada
 X No se ha elaborado
 — No se requiere

Proceso enseñanza-aprendizaje

La problemática académica detectada por los alumnos en la implantación del plan de estudios es, la carga excesiva de contenidos en algunos programas, considerando las pocas horas semanales asignadas a ellos.

Al pedirles que calificaran con el término —fácil o difícil— su estancia en la especialización, el 75% (n = 6) la consideró fácil y sólo el 25% (n = 2) difícil, éstos la atribuían a "deficiencias arrastradas en el área desde su formación profesional".

Los programas con un mayor grado de dificultad desde la percepción de los alumnos por orden de complejidad son el Seminario de diagnóstico epidemiológico (8:8), taller de diagnóstico epidemiológico (8:8) y taller de investigación (6:8); aún cuando en menor proporción mencionaron al seminario introductorio (3:8) y el seminario monográfico (1:8). La razón por la cual

TESIS CON
 FALLA DE CALIDAD

consideran a los tres primeros como difíciles es por los temas de epidemiología y de estadística pues son "muchas matemáticas, además de las carencias en el manejo de las computadoras" (sic).

De acuerdo a un listado de elementos con respecto a la calidad de la bibliografía que conforman los compendios utilizados como material de apoyo de las clases, ésta fue considerada: en cuanto a su cantidad como buena por el 38% (n = 3) y regular por el 62% (n = 5); por su vigencia, buena para el 62% (n = 5) y regular para el 38% (n = 3); su facilidad de comprensión 50% regular y 50% mala, aquí aclaran, que la bibliografía del módulo de trabajo comunitario tiene un enfoque "muy sociológico" "con términos que sólo se entienden cuando se realizan varias lecturas"; su adquisición es asequible, ya que la mayoría de ella la proporcionan los docentes.

La habilidad didáctica de los docentes fue considerada como buena por el 62% (n = 5) y como regular por el 38% (n = 3). El que sean buenos docentes se le atribuye a que su formación profesional los hace especialistas en el área que imparten, los que opinaron lo contrario consideran que los profesores deberían tomar cursos de técnicas didácticas y de relaciones humanas.

Los alumnos señalan que al compromiso que los docentes tienen con ellos se le puede valorar como mediano (3:8), ya que sus programas los cumplen parcialmente.

Perspectiva de la especialización

Seis de los ocho alumnos piensan que al terminar su especialización podrán aplicar los principios de la estrategia de la APS en su práctica odontológica, dos que esta especialización les permitirá una movilidad laboral.

A manera de glosa

El que los alumnos manifestaran la dificultad a la que se enfrentan en su desarrollo académico dentro de la especialización; llevó a la revisión de las actas de calificaciones, con esto, se obtuvo el promedio de calificación por generación, siendo estas:

Generación	Calificación	Generación	Calificación
1ª	9.7	6ª	8.2
2ª	8.6	7ª	8.3
3ª	8.4	8ª	8.2
4ª	7.7	9ª	8.6
5ª	8.0	10ª	-

Fuente directa

El comentario "sería conveniente un curso propedéutico para facilitar la introducción a los contenidos de los programas académicos de la especialización" realizado por el alumno, fue secundado por sus compañeras.

Al solicitarles temas para conformar ese curso sugirieron: Computación, inglés, redacción, técnicas de estudio y metodología de investigación.

La perspectiva de los docentes

Datos generales

El cuestionario se aplicó a 11 profesores de la especialización, 55% (n = 6) del sexo femenino y 45% (n = 5) del masculino. El promedio de edad es de 42 años (DE \pm 3.2); edad mínima 35, máxima 45. Cinco de ellos tienen una antigüedad de 9 años en la especialización, cinco tienen 7 años y solamente uno tiene 6 años dando clases.

Los posgrados cursados por los docentes son: Maestría en Salud Pública 1, pasante de la Maestría en Enseñanza Superior 1, Especialización en Estomatología en Atención Primaria 5 (4 de éstos hicieron ya la especialidad de ortodoncia), Especialización en Salud Pública 1, Especialización en Salud Pública Bucal 1, Especialización en Administración de Servicios de Salud 1, Especialización en odontopediatría 1.

La experiencia profesional de los docentes en sus áreas de posgrado es amplia, pero 9 de ellos reconocen que les falta preparación en el área pedagógica y especialmente en las técnicas didácticas, lo grave de esta situación es que 2 de los profesores consideran que el conocimiento que tienen en su especialidad "es suficiente, porque he logrado despertar el interés de los alumnos por ella" (textual).

A la pregunta ¿Conoce el plan de estudios? Los docentes manifestaron que sí. La forma como lo conocieron fue: por su participación en la elaboración del plan de estudios 3, por que participan en su implantación 3, el cursar la especialización les permitió conocerlo 5.

Planeación curricular

Los 11 docentes consideran que la congruencia vertical de los programas se da de forma correcta, no así la congruencia horizontal, debido a que pesar de que hay temas comunes, éstos no puede empatarse por el formato mismo de las áreas que los abarcan.

La congruencia interna de cada uno de los programas es considerada por el 82% (n = 9) como adecuada, porque se lleva la secuencia marcada en el plan de estudios y se ha hecho llegar a los alumnos a través de las cartas descriptivas. El 18% (n = 2) señalan que los objetivos del programa son tomados del plan de estudios y se les da salida aún cuando no hay cartas descriptivas.

Los profesores que avalan el uso de cartas descriptivas dicen que éstas son un instrumento que clarifican los objetivos, circunscriben el temario, señalan las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación, que el único aspecto que se debe considerar es la actualización de la bibliografía.

En cuanto a la calidad de los elementos de la especialización que se les listaban (plan de estudios, perfil del egresado, alcances del plan de estudios, sistema de enseñanza, actividades instruccionales, evaluación del aprendizaje, carga académica y profundidad de los contenidos), 9 de los docentes expresan que todos los rubros se califican como buenos.

Aquí se hace un alto debido a que, mi percepción es que, los maestros calificaban sus programas, los dos profesores restantes calificaron como regular esos elementos.

La problemática académica detectada por los maestros en la implantación del plan de estudios son: las deficiencias académicas que ya traen los alumnos, que evita la optimización de los objetivos de los cursos además de la carencia de hábitos de estudio.

El 55% (n = 6) de los mentores reconocen la existencia de conflictos entre los alumnos y un manejo deficiente de los enfrentamiento en el aula.

Otro problema es, la falta de interacción de los titulares de cada uno de los módulos, "cada quien va por su lado, sin interactuar con los demás profesores".

La problemática administrativa expresada es la falta de estabilidad laboral 46% (n = 5).

Proceso enseñanza-aprendizaje

Las áreas en que los alumnos tienen deficiencias de acuerdo a la percepción de los docentes es: 46% (n = 5) computación, 36% (n = 4) metodología de la investigación, 18% (n = 2) procedimientos clínico-odontológicos y desarrollo comunitario.

Cuando se les preguntó a los docentes que tipo de formación promueve en sus alumnos, todos contestaron: teórico-práctica.

Desde el punto de vista de los docentes, los programas de mayor grado de dificultad para los alumnos son:

91% (n = 10) Seminario de diagnóstico epidemiológico.

82% (n = 9) Taller de diagnóstico epidemiológico.

82% (n = 9) Taller de investigación.

64% (n = 7) Seminario de organización y desarrollo comunitario.

46% (n = 5) Seminario introductorio.

36% (n = 4) Seminario monográfico.

Entre las causas que se le atribuyen están: no tiene bases mínimas para cursar el programa 46% (n = 5), deficiencias en las matemáticas 27% (n = 3), falta de habilidades y destrezas 18% (n = 2), sólo un profesor manifestó que las causas eran atribuibles a la mala implantación del plan de estudios.

Relación profesor alumno

Al pedirle al maestro que describiera el interés de los alumnos por la especialización, el 46% (n =5) dijo que percibía que cursaban la especialidad para obtener una movilidad laboral, el 36% (n = 4) que el interés era por la beca de la SS y el 18% (n = 2) que sólo querían el diploma de especialistas. Cabe mencionar al respecto que, algunos de los alumnos habían llegado a hacer estos comentarios en pláticas "en corto".

Lo anterior conlleva, según lo dicho por los docentes a que los alumnos no tengan claro el propósito de la especialización y que la relación maestro-alumno sea de dependencia.

Perspectiva de la especialización

El 82% (n = 9) de los profesores piensa que la Estomatología en Atención Primaria tiene un futuro incierto, a pesar de que la crisis económica que vive el

país debiera fortalecerla, los paradigmas de la medicina hospitalaria y de alta especialización clínica siguen siendo hegemónicos.

Reconocen que se debe dar mayor énfasis a las actividades de investigación, porque el avance científico así lo requiere y la globalización exige excelencia en los posgrados, además de crear un sistema de autoevaluación en cada uno de los programas para que éstos se vayan retroalimentando.

A manera de suposición

El documento plan de estudios de la EEAP marca en la página 5 *"... si bien la investigación no es un requisito en este nivel de posgrado ... es indispensable en la estrategia de atención primaria la identificación y priorización de los problemas de salud ... De esta forma el alumno integra los conocimientos teórico-prácticos mediante las diferentes actividades que tienen como eje la investigación ..."* por lo que, se considera un aspecto grave que de los 11 docentes, sólo 3 diseñan y ejecutan proyectos de investigación con aval institucional. Las áreas de conocimiento que abarcan estos proyectos son la epidemiología bucal (n = 2) y la pedagógica (n = 1).

Al observar el comportamiento de las respuestas de los docentes, las notas discordantes las dan en la mayoría de las veces, dos de los cinco profesores que no ganaron la plaza a través del concurso de oposición.

Todos están de acuerdo en que una especialización ubicada dentro de la salud pública no es atractiva para los Cirujanos Dentistas, como lo pueden ser las especializaciones clínicas, además de que, si se desea desarrollar una carrera académica, las especializaciones no son calificadas como un posgrado

propriadamente dicho, por lo que debería verse la posibilidad de trabajar el plan de estudios para convertirlo en maestría.

Esta posibilidad es bien vista por todos los docentes de la EEAP, pero no existe la planta académica suficiente con grado de maestría para ese nivel, a pesar de esto, y con base a las observaciones de los egresados y alumnos, se podría considerar la futura capacitación de los profesores en posgrados que apoyen la especialización, como serían la antropología social, medicina social, sociología o la salud pública.

Mi perspectiva

Recrear la génesis del plan de estudios de la EEAP, mirar su estado actual, es un ejercicio que lleva a la reflexión, reflexión que obligadamente nos dirige a proyectar el futuro de esta especialización.

Las entrevistas a docentes, alumnos y egresados, permite contrastar lo "propuesto" contra lo "vivido", pero, la aportación más importante es lo expresado por ellos, fuera de lo escrito en los cuestionarios. Esto es importante, por lo que es expuesto en este apartado.

Se observó que las opiniones de los docentes entrevistados fueron conservadoras, para cumplir más con el requisito de colaboración ante lo que creían una indicación de las autoridades y para "no meterse en problemas", en la mayoría de las preguntas la opción más utilizada fue "Bueno" cuando se les cuestionó el porque habían dejado en blanco los rubros del cuestionario donde les planteaba el ¿por qué? manifestaron *"en las respuestas esta implícito" "los*

posibles cambios que se pueden hacer en el plan de estudios son sólo de forma y no de fondo".

Esto evidencia que, para los profesores –sobre todo los contratados por horas para dar sus programas dentro de la EEAP– la docencia es una actividad más, debido a que las que desarrollan en sus consultorios dentales como ortodoncista u odontopediatra, en el IMSS, en la SS o como docente del Colegio de Bachilleres, son más importantes y no sacrificables.

La mayoría de estos docentes a pesar de estar contratados con horas de apoyo – y por lo menos con 10 horas– se niegan a permanecer más horas en la institución, argumentando falta de espacios y/o condiciones adecuadas para el trabajo.

En este sentido, se llega a considerar ¿el cómo exigirle a un docente con 5 ó 20 horas contratadas un compromiso mayor con la especialización?, esa misma actitud se presenta con las profesoras con 30 ó 40 horas que tampoco se ven comprometidas por ser madres de familia con hijos preescolares o en edad escolar.

De implementarse un programa de superación o formación docente, éste se vería muy lejos de lograrse, los docentes se encuentran sumergidos en un contexto de necesidades personales y lo más urgente, bajo presiones económicas debido a sus percepciones salariales.

Se percibe que la mayoría de los docentes se interesan más por el cumplimiento de los requerimientos administrativos, que una preocupación real por el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

La actitud de los docentes de la EEAP con la categoría de Tiempos completos, es otra, su interés es más para acumular puntos para el PRIDE con la ayuda de los alumnos, que por el desarrollo profesional y/o capacitación de los mismos.

Los docentes critican *"la no articulación de los programas académicos que conforman el plan de estudios"*, pero son lo más aferrados (sic) a sus programas y a sus tiempos.

La práctica docente de los profesores está determinada por la historia personal de cada uno de ellos, los cursos tomados por ellos no son del área pedagógica, por lo que no es raro oír los comentarios *"la experiencia hace al maestro"*, *"las cartas descriptivas amarran, por lo que es mejor seleccionar los temas con base a mi experiencia o conforme se detectan las deficiencias en los alumnos"*, *"les asigné una baja calificación, porque no estudian, sólo uno alcanzó 9"*, *los alumnos no estudian, no se aplican en sus trabajos, arrastran deficiencias desde la licenciatura"*, *"mi programa es adecuado, no requiere modificación"*.

Por otro lado, lo expresado —en corto— por lo alumnos, orienta la forma en que ellos perciben los problemas que se presentan en la implementación del plan de estudios; estos comentarios de los pocos alumnos que se atreven a realizarlos son hechos con extremo cuidado, posiblemente por considerar que pueden tener represalias posteriores, a pesar de esto, los declaraciones más significativas fueron:

"En el módulo de trabajo comunitario nos mandan a la guerra sin fusil, vamos a Temoaya, con los Otomis, pero sólo observamos al doctor o recogemos datos que a él le sirven para su tesis. ¿Para qué? yo trabajo en el IMSS, aquí en el D.F. no veo indígenas, a mi me hace falta el manejo de la comunidad en donde trabajo, no la indígena".

"La investigación que nos piden es para hacerles la talacha (sic) a los profesores de epidemiología, yo quería hacer una investigación clínica, pero la coordinadora me dijo que no, que bajo la asesoría de su ayudante desarrollara el estudio de biotipos en homeopatía, ¿eso que tiene que ver con mi preparación como especialista?, a mí no me interesa, pero la tengo que hacer".

Los testimonios más despreocupados fueron los hechos por los egresados. Los relatos aportaron datos de una visión ya sin presiones, sin temor a represalias, con una historia como especialistas desenvueltos en un contexto real —sus centros de trabajo—, por lo que se evidencian reacciones distintas a algunos cuestionamientos semejantes a los aplicados a los otros grupos, así como diferentes matices en las concepciones sobre lo que es la docencia que se ejerció en ellos, el aprendizaje obtenido, su formación, los problemas, etcétera, entre las cuales se rescatan los siguientes:

"A mí me interesaba tener un papel de especialista para que me dieran mi plaza de odontólogo, porque realmente esta especialidad no sirve para un desarrollo profesional, nada de lo que vi lo puedo aplicar en el IMSS. Actualmente estoy estudiando ortodoncia".

"Entré a la especialidad porque se me presentó la oportunidad de la beca, pero si uno quiere hacer una carrera académica dentro de la UNAM, este nivel no cuenta, sólo la maestría, de haber sabido no hubiera invertido dos años en ella".

"Hay profesores que sí conocen su materia, pero la doctora de la materia de administración, nos daba lo mismo de la carrera, incluso utilizaba el mismo material de apoyo", además ella es ortodoncista".

"Uno tenía que hacer las investigaciones que la coordinadora quería, la doctora N nos exigía presentarnos en los congresos como ponentes y que apareciera su nombre, cuando a ella nunca la vimos presentar una sola ponencia".

"Los contenidos de la especialidad estaban desfasados, el primer semestre de epidemiología es muy pesado, todo teórico, en estadística no daban ejercicios, pero si no participábamos, el doctor se enojaba y nos daba el tema por visto, la mayoría de mi generación no manejábamos la computadora y menos para procesar la información, nos hacíamos bolas ¿así como íbamos a aprender?"

"Se suponía que trabajamos en comunidades de influencia de la clínica, sin embargo los niños no asistían a sus tratamientos por falta de recursos económicos, esto es algo que nunca nos enseñaron a manejarlo".

"Cada maestro seguía su programa, si necesitábamos que se nos diera un contenido para realizar una actividad de otra materia, teníamos que prepararlo nosotros, ... cuando se nos daba de acuerdo al cronograma ya no lo necesitábamos".

"Las calificaciones que nos asignaban el doctor J, era de acuerdo a como nos llevábamos con él, si lo invitábamos a comer era la buena onda, si no ya sabíamos lo que nos esperaba".

En mi apreciación –como evaluadora– los egresados cursaron la especialización por la beca, de hecho los alumnos también iban por lo mismo. A finales del año 2000 la Secretaría de Salud dio término a las becas, en el periodo 2001 se inscribieron dos alumnas a la especialización, desertando una de ellas al mes de inicio.

La eficiencia terminal de la especialización es baja, sólo el 18% (n = 4) ha obtenido el diploma de especialista al haber presentado la replica oral de su tesis.

Se puede decir que los sujetos encuestados intuyen que existe un problema y que no sólo está en el salón de clases.

Lo presentado anteriormente, es la descripción de lo que se encontró en esta evaluación. Formas de actuar, formas de pensar, actitudes, sentimientos y necesidades que se articulan en la vida cotidiana y que de cierta manera explican la forma en que los sujetos afectados por el instauración del plan de estudios, comprenden tanto su práctica, como sus problemas y necesidades.

A partir del análisis antes mencionado, se proponen algunas recomendaciones de reestructuración acordes a la información obtenida del proceso de evaluación del plan de estudios de la EEAP.

Entre los retos que la EEAP enfrenta y las propuestas para los mismos con relación a los docentes se encuentran:

- La EEAP debe constituirse en un espacio de innovación permanente, clave para la articulación de un nuevo ejercicio de la docencia y una moderna concepción social de la estomatología.

Es a los docentes y alumnos a quienes les corresponde reelaborar o elaborar un nuevo planteamiento del plan de estudios, pleno de significaciones propias respecto a su quehacer; lo que implica, desde luego, una confrontación con los valores y la lógica de su experiencia alienada a fin de transformar su propia práctica.

Diseñar cursos y talleres para favorecer la reflexión e integración de conocimientos acordes al nivel en que estamos ubicados, y en el propio lugar de trabajo con la finalidad de obtener conocimientos teóricos y prácticos que coadyuven en la resolución de los problemas cotidianos académicos, de interacción y comunicación *"los maestros necesitan ser ayudados de manera interactiva para adaptar sus métodos a las necesidades individuales si es que se quiere que los avances educativos sean satisfactorios, sin este apoyo, las dificultades para maestros y alumnos pueden parecer insuperables, pues la falta de formación puede provocar que en lugar de que el maestro resuelva el problema lo agudice"* (Hanko, 1993).

Para el logro de lo anterior es necesaria la elaboración de programas de formación (profesionalización), actualización, superación (perfeccionamiento) y producción para el personal académico de la EEAP, para que éstos logren impactar positivamente en la calidad de la docencia. Esta propuesta debe entenderse que, más que ser la suma de innumerables cursos aislados, debe centrarse en una serie de procesos que promuevan en el docente, la continua reflexión en torno a su quehacer y compromiso social. Así mismo, plantear en una misma lógica dos aspectos que por tradición han sido concebidos como elementos en contradicción: la formación disciplinaria y la formación pedagógica.

El programa de formación docente se debe considerar como obligatorio para su participación en los programas de estímulos de asignatura, los contenidos de los cursos estarían integrados en los siguientes planos: Principios filosóficos de la enseñanza modular; la práctica y quehacer docente; análisis curricular; planeación didáctica; necesidades cambiantes de la sociedad, las disciplinas y los personajes; por ejemplo en la planeación didáctica se haría énfasis a la importancia de los programas académicos como un instrumento de planeación que orienta y guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde se diferencien los tipos de programas, el sintético y el analítico –siendo el primero en

el que se basan los docentes de la especialización— y se les de elementos para la elaboración de un plan de clase, entre otros aspectos.

Con el inicio del programa de formación docente, se debe buscar establecer mecanismos de coordinación con otras instancias de formación docente externas a la FES Zaragoza, a fin de enriquecer el proceso, puede ser a través de convenios con la DEPEl de la ENEP Aragón para que los docentes cursen algún seminario de su interés de la Maestría en Pedagogía.

A partir del proceso de formación docente, se intenta que el maestro pueda entender su formación profesional, su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias, para que desde ahí pueda participar en la formulación de programas de formación acordes con sus necesidades y no sólo con programas elaborados por expertos a partir de consideraciones políticas. Específicamente, se está de acuerdo con Reyes (1992) en cuanto a que los procesos formativos no deben estar encaminados únicamente a la mera capacitación en técnicas y métodos, sino que es indispensable que el docente se incorpore más bien en procesos de reflexión teórica y epistemológica, para que se tenga una mejor comprensión de su práctica docente. Como enfatiza el autor: *"La mayoría de los maestros no pueden explicar teóricamente lo que hacen en una sesión de trabajo escolar, no son capaces de hacer abstracción de su quehacer, lo cual representa un problema muy serio, ya que el sustituto de esa capacidad es el dogmatismo apoyado en un esquema de poder, desde el que justifican lo que hacen, en la medida en que no están dispuestos a ponerlo a discusión. Son muy pocos los maestros que aceptarían poner el debate su actividad, y menos aún los que aceptan las críticas recibidas, para modificar sus prácticas"* (Reyes, 1992; Martínez, 1999).

A la par de la preparación pedagógica, se debe apoyar la superación de los profesores a través de la formación disciplinaria de los docentes acorde a los

programas que imparten en la EEAP, facilitándoles el acceso a las becas de la DGAPA de la UNAM —o el tiempo— para realizar maestrías en áreas prioritarias como serían: epidemiología clínica, medicina social, administración de servicios de salud, sociología y pedagogía.

Esto sería para ellos un estímulo y les permitiría acceder a los programas de conversión de Profesores de Carrera de Tiempo Completo, con lo cual se verían comprometidos con la UNAM, al no tener que distraerse en otras actividades que complementen su ingreso económico.

Otro elemento, aún cuando no es el objetivo principal del nivel de especialización, —pero que daría la justificación de la conversión del plan de estudios de especialización a maestría— es la formación en investigación a través de la inclusión de los profesores de asignatura de la especialización, una vez identificadas sus habilidades, destrezas y experiencias, a las líneas de investigación disciplinares o pedagógicas (con aval institucional) de los profesores de tiempo completo de la FES Zaragoza.

Las investigaciones de esa forma desarrolladas, serían presentadas en foros donde se intercambien las experiencias obtenidas en los diversos aspectos del quehacer científico, esto contribuiría de manera directa a fomentar el interés de los alumnos de la EEAP por la investigación y su incorporación a las mismas.

Además de lo anterior, y considerando que en el México actual se están viviendo grandes transformaciones, se necesitan actitudes, formas de pensar y de ver a la educación de manera distinta, con el propósito de adaptarse a las nuevas demandas sociales, lo más conveniente es promover el abordaje multidisciplinario de la práctica docente; esto es, que no sólo sean Cirujanos Dentistas los que den clase en la EEAP, sino también médicos, sociólogos, trabajadores sociales, pedagogos, psicólogos y enfermeras.

Entre los retos de la EEAP y las propuestas para los mismos con relación al aspecto administrativo tenemos:

- Se debe reconsiderar el curriculum de la EEAP a partir de las necesidades reales de la sociedad y de los alumnos, reestructurando contenidos, estrategias, objetivos y programas de acuerdo a los resultados de esta evaluación.

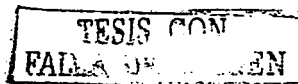
En términos generales serían:

Eliminación de los nombres de los módulos, por el de los programas en sí.

Modificación de los contenidos de los programas académicos reubicándolos en el espacio y en el tiempo de acuerdo a ejes de prioridad, cambiando la carga horaria de las actividades teórica y prácticas.

Actualmente el valor en créditos de la EEAP es de 190 distribuidos en los módulos de la forma siguiente:

Módulo	Horas por semana		Créditos por semestre
	Teóricas	Prácticas	
Clinica estomatológica	2	15	19
Investigación socioepidemiológica	12		12
Administración de servicios de salud	2	4	8
Trabajo comunitario		5	5



Los cambios sugeridos serían la disminución de horas teóricas y prácticas a los módulos Clínica estomatológica y Administración de servicios de salud para incrementar las horas al módulo de Trabajo comunitario quedando así la distribución:

Módulo	Horas por semana		Créditos por semestre
	Teóricas	Prácticas	
Clínica estomatológica	2	6	10
Investigación socioepidemiológica	6	6	18
Administración de servicios de salud	3		6
Trabajo comunitario	4	6	14

De eliminar en el plan de estudios de la especialización el nombre de los módulos —como ya sucede administrativamente en las actas de calificaciones— las horas teóricas seguirían correspondiendo al Seminario de temas selectos y las horas prácticas a Práctica supervisada; para el módulo de Investigación socioepidemiológica sería Seminario de investigación clínica y epidemiológica y taller de investigación respectivamente; para el módulo de Administración de servicios de salud sólo quedaría el Seminario monográfico y para el módulo de Trabajo comunitario, Seminario de organización y desarrollo comunitario y Práctica comunitaria, adecuando en cantidad y calidad los contenidos existentes e integrando nuevos.

Las 7 horas y créditos restantes serían para un programa optativo que el alumno pueda cursar en las otras especializaciones o diplomados del área que se dan en la FES Zaragoza o en otra instancia universitaria y que sea de utilidad para el alumno por las necesidades que enfrenta en su ejercicio profesional.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con estas modificaciones el plan de estudios de la EEAP podría ser más atractivo para los posibles aspirantes a cursarla, ya que la interacción con otros planes y/o programas que manejan diferentes poblaciones y niveles y/o áreas del conocimientos permitiría la multidisciplinariedad, lo cual ampliaría las experiencias, conocimientos y prácticas derivadas de las diferentes disciplinas, además de consolidar una infraestructura de recursos materiales, financieros y humanos que garantice la puesta en marcha de una nueva visión del plan de estudios.

Sería conveniente también, la flexibilidad para cursar los programas del plan de estudios de la EEAP para aquellos interesados que no disponen de un tiempo completo para dedicarlo a cursarla.

Por último, en cuanto sea posible iniciar los trabajos para la modificación del plan de estudios de la especialización para que ésta se convierta en Maestría en Estomatología en Atención Primaria, dejando la especialización (que podría ser de un año) como opción para aquellos que no deseen o no puedan invertir otro año más en el plan de estudios de la Maestría.

Esto nos llevará a lograr una verdadera relación entre el plan de estudios de la especialización y la práctica profesional de la Estomatología en Atención Primaria y por lo tanto un impacto social de esta especialización que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

La sociedad le ha conferido a las instituciones de educación superior, en este caso a la FES Zaragoza, la tarea de producir y reproducir ciertas formas de actuar, pensar y proceder. En la elaboración del plan de estudios de la EEAP se determinó qué tipo de conocimientos son los relevantes para que el alumno los aprenda. Las formas de dominación y poder en la escuela están legitimadas por la

misma institución, por lo tanto las escuelas de educación superior son el reflejo de la situación social y cultural de un país, responden a un proyecto, que en este momento se le denomina modernidad, la cual exige una eficiencia en sus instituciones.

CONCLUSIONES

El concepto de currículum, en educación, ha variado a través del tiempo acompañando a las transformaciones sociales. La totalidad social, es un conjunto de multideterminaciones políticas, económicas e ideológicas en donde los procesos educativos son parte de la misma.

Todo proyecto educativo, es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, es decir, las acciones son dirigidas hacia determinados fines sociales. De tal manera que ningún currículum puede ser neutro, la educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto, los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan por que la educación, —como específicamente en aquellos proyectos de su interés— sea congruente con su proyecto político.

Aludir a la dimensión económica en el campo del currículum es hacer referencia al problema de la determinación económica, en esta campo, el proceso educativo hay sido analizado relacionando el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela, en donde se considera que ésta forma —principalmente en cuanto a actitudes y conductas— de acuerdo a las exigencias del aparato productivo.

La dimensión ideológica es muy importante en la conformación y desarrollo del currículum en la medida en que contienen las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un currículum, esto es, en la justificación misma del currículum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho currículum. Las perspectivas actuales del análisis del currículum oculto se sustentan en gran medida en esta dimensión.

La educación superior en México está pasando por un momento especial, definido por su transformación y adecuación a las nuevas formas —liberales o neoliberales—

de gestión estatal de la vida pública. Nuevos valores en torno a la eficiencia y la formalización coexisten con las viejas tareas y definiciones de la UNAM.

En el posgrado, el impacto de las nuevas políticas estatales de control y financiamiento dejan ver las direcciones de las transformaciones implementadas para la educación superior. Las definiciones de la "excelencia académica", centrada casi exclusivamente en la adquisición de credenciales de escolaridad, han generado un fenómeno nuevo en el contexto de los posgrados.

En la Legislación Universitaria se marca que el posgrado de la UNAM en su estructura tiene tres figuras curriculares bien definidas: la especialización, la maestría y el doctorado. Estos tres entes tienen objetivos y metas sociales diferentes y responden a vocaciones personales también diferentes: especialistas, con alta profundización académica en las técnicas y métodos profesionales a través de cursos de carácter eminentemente aplicativos (servicio); maestros que, con una amplia cultura científica y humanística puedan colaborar en la innovación técnica y metodológica dentro de su ámbito profesional, así como docentes que dominen los temas de su labor, al igual que la técnica y metodología educativa (docencia); y doctores, quienes deberán ser capaces de incidir en el desarrollo de nuevos conocimientos y su aplicación creativa, a través de la investigación original (investigación) (Garritz, Arredondo y Valenzuela, 1989).

Las maestrías y doctorados, ven aumentada la población solicitante ya que la mayor escolaridad se ha convertido, de un momento a otro, en vía privilegiada para el ascenso a una situación económica de mayor remuneración (Manero, 1995).

En el caso de los solicitantes de ingreso a las especializaciones en el área sociomédica –como es el caso de la EEAP– no lo hacen ya en función de buscar una alta profundización académica de las técnicas y métodos profesionales, a

través de cursos de carácter eminentemente aplicativo y de servicio, sino que empieza a privar cada vez más intereses con finalidades propiamente económicas.

La insistencia de las autoridades educativas en torno a la eficiencia terminal ha significado una caída real de la calidad de la enseñanza, lo cual produce, a su vez, un abaratamiento del mismo egresado, y produce un efecto paradójico, la especialización significa casi exclusivamente una continuación de la escolarización a la que ha estado sometido el estudiante en la licenciatura (Manero, 1996).

Ahora bien, como parte de la solución del problema educacional en nuestro caso del nivel de posgrado, es la búsqueda de un modelo de "universidad nueva", esta inquietud rebasa el ámbito de los educadores y alcanza a los encargados de la planificación económica de los gobiernos. A pesar de esto, la forma de vincular la universidad con un modelo de desarrollo dado y con el inminente proceso de cambio social de nuestro país, sigue siendo una interrogante abierta a la planificación.

Uno de los factores primordiales para el desarrollo de la educación en México es la planeación. Ésta se entiende como *"el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción; y a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización. El proceso de planeación comprende desde el diagnóstico, la programación y la toma de decisiones, hasta la implantación, control y evaluación de planes, programas y proyectos"* (Arredondo, 1981).

Un modelo o proyecto de plan de estudios se distingue por la forma en que se estructuran los elementos destinados a obtener el logro de los objetivos

curriculares, las controversias sobre los planes de estudios se dan con argumentaciones que tienen que ver con los tipos de experiencias que el alumno debe obtener en las aulas, durante su vida escolar.

El problema de los planes de estudio y de sus contenidos, empieza a ser discutido a partir de la ubicación curricular y es llevado a una reflexión teórica como objeto de estudio en la evaluación.

La evaluación es siempre un tema controvertido, sus etapas de desarrollo desde el nivel de la propuesta, su objetivo, estrategia y acciones, hasta la obtención de resultados son todos objeto de discusión entre posiciones contrarias las que, muy resumidamente, pueden traducirse en la justificación y propagación de las acciones evaluadoras, o en la relativización e invalidación de esas mismas acciones, atravesando por enfoques de diversos matices que confirman, que la evaluación se origina y responde a muy distintas necesidades y contextos.

La experiencia permite señalar la inexistencia de un modelo probado como único y universal bajo el cual se hayan logrado los mejores resultados, se conocen varios modelos evaluativos.

Por lo que respecta a la evaluación que se realiza en el área educativa, su avance actual es el resultado de estrategias más diversificadas en las que a los enfoques cuantitativos representados por los criterios de eficiencia-eficacia; insumo-producto; costo-beneficio, entre otros, se le han sumado las tendencias cualitativas que conceptualizan a la educación como un proceso concreto y cotidiano de múltiples y complejas interrelaciones, donde las interrogantes acerca del producto o resultado de sus acciones se ubican en el desarrollo del proceso mismo, explicándolo en su trayectoria como tal y no sólo en relación con sus efectos o resultados (Hicks, 1990).

Los indicadores planteados para el análisis constituyeron elementos que posibilitaron explicar el objeto de estudio. Todas las categorías tienen influencia en la determinación de las percepciones de los sujetos involucrados acerca de la problemática académica y administrativa del plan de estudios de la EEAP, sin embargo, cada una de ellas está mediatizada por la historia personal de cada uno de los participantes. Se puede decir que existen dos visiones: una que trata de imponer una visión simplista y reduccionista acerca de la problemática en que se encuentra inmerso el plan de estudios y otra que vislumbra la posibilidad de considerar la multideterminación de esos problemas.

Al margen de la información presentada por las cifras acerca de la "realidad" de la EEAP, –se cuenta con la información de la especialización, basada en los indicadores de los rubros: Trayectoria histórica de la planta docente, análisis de la práctica profesional de la estomatología en atención primaria y el análisis de los elementos que integran los diferentes niveles de la planeación curricular– se retoman los aspectos en los que se han centrado esos datos, siendo los más importantes:

- ⊖ Habrá que realizar una caracterización de la EEAP como un nivel educativo superior y como instancia formadora de especialistas para las necesidades del aparato productivo.

Durante los años setenta se vivió en México, como en otros lugares del mundo, un proceso de formación de nuevos sujetos sociales y, con ellos, nuevos sujetos en las instituciones educativas. Estas nuevas formas sociales trajeron consigo nuevos ejemplos y sujetos sociales: paradigmas como la autonomía del sujeto, la autogestión social y escolar, la educación liberadora. La primera reacción del Estado frente a la crítica radical de la educación instituida, fue la *Reforma Educativa* que logró controlar la agresividad de los movimientos sociales en el ámbito educativo.

Es en este contexto que surge en 1978, la estrategia de la Atención Primaria a la Salud, retomada en 1984 para el campo de la estomatología, y es a través de la creación de un diplomado por convenio entre la SS y la ENEP Zaragoza que en 1988, se inician los cursos de capacitación para formar recursos humanos de que pudieran incidir en los problemas de salud odontológica de la comunidad y que determinó la creación en 1992 de la EEAP para formar recursos humanos de alta calidad.

Las crisis sucesivas vividas desde los años ochenta, fueron los medios de regulación que permitirían la constitución de la *Modernización Educativa* en torno al modelo neoliberal para la educación, situación que modificó la atención del sector salud, el cual cambió su antiguo interés por la comunidad a la de la individualización de la vida social; lo que resulta de este contexto es que el acto educativo se encuentra alterado.

- Debe cuestionarse la función formativa de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria con base en la reflexión, pues tal parece que su papel es remedial, de nivelación de la licenciatura o de alternativa ante el inminente desempleo, y analizar algunos de sus supuestos formales a partir de los cuales pareciera que el ingreso a la especialización es una mágica superación de los efectos de una insuficiente formación adquirida en la licenciatura, asimismo convendrá cuestionar la validez de la secuencia de los programas que integran la EEAP, de acuerdo a los objetivos de formación que realmente busca cada nivel del posgrado.

Lo que interesa señalar, es que se van estableciendo las condiciones para imponen una idea de desarrollo de la educación que contradiría, casi punto por punto, a los elementos desarrollados en la modernización educativa. Regreso a la educación fraccionada, a carga de trabajo docente y estudiantil que impide la

recreación y administración del tiempo libre, educación centrada en las demandas del mercado más que de un proyecto de transformación social, virtual desaparición de mecanismo para la formación a partir de la cooperación en el grupo, sustituidos por formas básicamente competitivas e individuales, administración escolar centrada en el control presupuestal, la eficiencia y la productividad, constituyen los ejes de este momento.

☐ Habrá que definir la formación académica que debe alcanzarse en la EEAP, cómo deberían formarse, a quién y para qué, más que preguntarse cuántos.

Evaluar el desempeño de los docente, de los alumnos, de los egresados, de la investigación, de los recursos académico administrativos, entre otros, representa sin duda un problema complejo. Pero si se quiere resolver este problema, necesariamente debemos actuar y empezar formulando proposiciones, aunque sea, aventurando alternativas que sólo puedan constituir una base para la discusión colectiva.

El curriculum de la EEAP debiera incluir el estudio de las maneras como, en ese campo de actividad, es posible generar empleo y abrir nuevas fuentes de trabajo. La conciencia crítica del universitario no se limita a la interpretación de los grandes hechos sociales, debe traducirse en una responsabilidad económica específica. *Todo profesional mexicano debiera tener un de economista práctico, estar capacitado técnicamente para promover en el campo específico de su actividad, innovaciones económicas y sociales tendientes a superar las injusticias, muchas de las cuales provienen más de la organización actual del campo profesional, que de la profesión misma* (Latapí P, 2000).

☐ Es cierto que las opiniones de los alumnos, docentes y egresados, como toda otra opinión, son subjetivas y pueden verse seriamente condicionadas por las experiencias personales. ¿Cuáles son los pesos que se deben otorgar a la

opinión de los involucrados en la evaluación? es algo difícil de establecer, no obstante, el peso relativo de las evaluaciones de los diversos actores es algo que se debe establecer a partir de la experiencia.

¿Por qué y para qué se evalúan los planes de estudio? Las instituciones educativas se ven en la obligación moral de evaluar sus programas por necesidades del mercado laboral, por necesidades de quienes aportan su financiamiento, por peticiones gubernamentales o por motivación propia de autocritica. Pero el más importante de todos los motivos es la de determinar si las instituciones y sus programas están cumpliendo su función social. (Rodríguez, 1990).

- ⊖ La información obtenida de la evaluación de la especialización y llevada a acciones, deberá ser traducida en el mediano plazo, en un segundo "diagnóstico" de esos cambios.
- ⊖ Toda evaluación debe tener un producto, el mejor, es el de descubrir qué "anda bien y que anda mal", y que esto permita tomar decisiones honestas, que desemboquen en programas de fortalecimiento, aunque algunas de ellas sean dolorosas, impopulares o radicales. Una vez cerrado un ciclo de la evaluación, surgen indicadores "objetivos" que pueden avalar la calidad académica de un posgrado, es decir, el equivalente a lo que en la industria se llama Control de Calidad Integral, ya que siendo realistas no podemos escapar de un mundo globalizado cuyo paradigma es *la calidad del sistema para optimizar su productividad*, se considera que esto no es "malo" pero no debemos olvidar que "el hombre es un producto de su historia y de su circunstancia", y que esta frase no sólo es aplicable al hombre, sino también a las universidades, y desde luego, a su posgrado.

- ⊖ Los indicadores incorporados a esta investigación retoman básicamente los planteamientos centrales propuestos por estudiosos del desarrollo curricular, por considerar que proporcionan un marco explicativo para la comprensión del objeto de estudio.

La decisión de incorporar los indicadores reportados en la literatura se basó en la complejidad inherente a la construcción de las categorías de análisis y en el hecho de que para esta investigadora, el presente estudio constituyó la primera experiencia de trabajo a partir de esta metodología. No obstante, las categorías como las interpretaciones derivadas de las mismas, permitieron realizar algunas sugerencias que pueden coadyuvar a la resolución de la problemática académica y administrativa del plan de estudios de la EEAP.

Para concluir, se puede mencionar que ésta investigación proporcionó una mirada integral de las percepciones de los egresados, alumnos y docentes, porque contiene la participación de los directamente involucrados y la del investigador en el propio escenario de trabajo. No obstante, cabe señalar que tanto los indicadores, las categorías y las interpretaciones derivadas de las mismas, pueden ser sujetas más adelante a un proceso hermenéutico, mismo que permitirá enriquecerlas y ampliarlas a la luz de nuevos planteamientos teóricos.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ M J (1986). Investigación cuantitativa, investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? Madrid: Editorial Morata. pp. 9-23.

AMFEO (1984). Encuesta. Informe de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología. México: Editorial AMFEO. pp. 34-67.

ANUIES (1984). La Evaluación de la Educación Superior en México. México: Editorial ANUIES. p. 7.

ANUIES (1996). La evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento de trabajo para ser revisado por la Asamblea General de la ANUIES en su XXVII Sesión ordinaria a celebrarse del 5 al 7 de nov. De 1996 en la Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 5, 16-28.

ANUIES (1999). Anuarios estadísticos. Especialidad 1991-1998.

ARCE M, GERMÁN D, JUAREZ J, RIOJAS J. (1988). La entrevista y el cuestionario. En: De la Garza E. (coord). Hacia la metodología de la reconstrucción UNAM. México: Editorial Porrúa. p. 28.

ARNAZ J (1981). La planeación curricular. Curso básico para la formación de profesores. Área sistematización de la enseñanza. México: Editorial Trillas, No. 8. pp. 9-12.

ARREDONDO V A (1981). Comisión temática sobre desarrollo curricular. En: Documento base. Congreso Nacional de Investigación Educativa: Vol. 1. México.

ASOCIACIÓN DE FACULTADES DE MEDICINA (1981). Morbilidad oral. Bogotá: Editorial AFM. pp. 19-86.

ASTIN A, PANOS J (1983). La evaluación de programas educativos. México: Editorial UNAM. pp. 21-25.

BARRÓN T C, BELLIDO C E (1980). Los procesos de evaluación de los planes de estudio de las ENEP. En: Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP. México: Editorial STUNAM. pp. 55-57.

BELLIDO C E (1988). Propuesta teórica metodológica para la evaluación de planes de estudio del nivel superior. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras UNAM, México. p. 35.

BELLIDO C E (1997). Desarrollo de la evaluación en el campo educativo. En: Boletín de investigación educación y sus nexos. Vol. IV No. 1. pp. 29-36.

BELLIDO C E (2001). Políticas y orientaciones de organismos internacionales hacia la educación superior. Antología del curso Inducción a la docencia FES Zaragoza. México: UNAM. pp. 1-10

BELLIDO C E, PEREYRA M S, MORALES P L (1983). Proyecto: Evaluación de planes de estudio. ENEP Zaragoza. México: UNAM. p. 121.

BORG W, GALL M (1989). Educational Research. 5a edición. New York: Logman. pp. 185, 744-754.

CLATES-UABC (1976). Sistema de enseñanza modular. México: Edición Universitaria. pp. 7-16.

CONGRESO UNIVERSITARIO (1990). Acuerdos. Gaceta UNAM, México. pp. 6-8.

CONTERAS D J. (1995). Enseñanza, currículum y profesorado. España: Editorial Akal, No. 142. p. 205.

CORTÉS T. (1993). La autobiografía como narrativa. Tramas No. 5. UAM Xochimilco. p. 267.

DE ALBA A. (1982). Evaluación de los planes de estudio. En: Memorias del encuentro sobre diseño curricular en la ENEP Aragón. México: UNAM. pp. 65-103.

DE ALBA A (1991a). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. México: Editorial UNAM. pp. 37-43.

DE ALBA A. (1991b). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Editorial UNAM. p. 103.

DÍAZ B A. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Perfiles Educativos No. 15. pp. 16-37.

DÍAZ B A (1984). Didáctica y currículum. México: Editorial Nuevomar. pp. 14.

DÍAZ B A (1986). Los orígenes de la problemática curricular. En: Seis estudios sobre educación superior. México: Editorial UNAM. pp. 13-15.

DÍAZ B A (1990). La evaluación curricular. En: Evaluación curricular: Memorias del VI Encuentro de Unidades de Planeación. México: UNAM. pp. 45-71.

DÍAZ B A (1992). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. Tramas No. 3. UAM Xochimilco. pp. 161-178.

DÍAZ-BARRIGA F, LULE G M, PACHECO P D, ROJAS D S, SAAD D E (1984). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior. Revista Perfiles educativos No. 7. pp. 30-40.

DOLL R (1979). El mejoramiento del curriculum. Argentina: Editorial Ateneo. p. 7.

EGGLESTON J (1980). Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Editorial Troquel. pp. 38, 45-46.

ENEP ZARAGOZA (1988). Propuesta de creación del plan de estudios de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria. ENEP Zaragoza UNAM. pp. 6-14.

ESCUADERO J C (1981). Sobre mentiras y estadísticas de salud en América Latina. Revista Latinoamericana de Salud. No. 1. p. 106.

FES ZARAGOZA (1992). Plan de estudios de la especialización en Estomatología en Atención Primaria. México: Editorial UNAM. pp. 3-9, 30, 41-43, 61-103.

FIGUEROA C M (1990). Evaluación curricular: una propuesta. En: Evaluación curricular. Memorias del VI Encuentro de Unidades de Planeación. México: Editorial UNAM. pp. 117-139.

FURLÁN A (1980). El diseño de un nuevo plan de estudios. Documento del Depto de Tecnología de la ENEP Iztacala. México: Editorial ENEP Iztacala. pp. 2-8.

FURLÁN A (1981). El curriculum pensado y el curriculum vivido. En: Memorias de las V Jornadas de Aniversario de la ENEP Iztacala. México: Editorial UNAM. pp. 110-119.

FURLÁN A (1986). Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo. En: Memorias del Foro Análisis del curriculum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón. México: Editorial UNAM. p. 262.

GARCÍA M J, LASTIRI L A, GIL R M (1993). Metodologías de la enseñanza en educación superior. Antología CISE. México: Editorial UNAM. pp. 73-77

GARCÍA P R (1993). Diccionario práctico. Español moderno. México: Larousse. p. 175.

GARRITZ R A, ARREDONDO B D, VALENZUELA E A (1989). Hacia la evaluación del posgrado en la UNAM. En: Memorias del II Seminario Latinoamericano de Estudios de Posgrado. Universidad de Lima Perú. pp. 68-77.

GIMENO S J (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. 3a edición. España: Ediciones Morata. pp. 13-64.

GIROUX H (1979). Hacia una nueva sociología del currículum. Washington: Educational leadership. pp. 248-253.

GLAZMAN R (1990). Reflexiones sobre el currículo hacia finales del siglo. En: Evaluación curricular. Memorias del VI Encuentro de Unidades de Planeación. México: UNAM. pp. 73-80.

GLAZMAN R; DE IBARROLA (1980). Diseño de planes de estudio. México: Editorial UNAM. p. 361.

GLAZMAN R, DE IBARROLA (1983). Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular. En: Memorias del Simposium Experiencias curriculares en la última década. México: DIE-IPN. pp. 11-42.

GONZÁLEZ C P (1971). Discurso. En: Memorias de la XIII Asamblea de la ANUIES. Celebrada el 20 de abril en Villahermosa, Tabasco.

GUZMÁN A. (1991). Abriendo la caja negra de la evaluación. Foro Universitario. No. 94. pp. 34-38.

GUZMÁN J T (1978). El currículum escondido y los métodos educativos universitarios. En: Memorias del Simposium Internacional sobre currículum universitario. Universidad de Monterrey, Nuevo León. pp. 123-136.

HANKO G (1993). Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo. Temas educativos. España: Paidós. p. 16.

HERNÁNDEZ S R, FERNÁNDEZ C C, BAPTISTA L P (2000). Metodología de la investigación. 2a edición. México: Mcgraw-Hill. pp. 235-238, 315.

HEUBNER; McNEIL L (1983). Defensive teaching and classroom control. En Apple M y Weiss L Editores. Ideology and practice in schooling. Filadelfia: Temple University Press. p. 114.

HERRERA M A (1989). Modelo de evaluación curricular de planes de estudio de nivel superior. Tesis de maestría. México: ENEP Aragón UNAM. p. 132.

HICKS G E (1990). Del diagnóstico hacia la evaluación del posgrado nacional: una estrategia alternativa. *Ornia*. No. 18. pp. 83-88.

HOUSE E (1978). Assumptions Underlyng Evaluation Models. *Journal of Educational Research* No. 7. pp. 4-12.

JENSEN K (1981). Dental caries oral hygiene and gingivitis in urban populations. Geneva: WHO Global Oral Data Bank. pp. 103-105.

JOHNSON H (1978). La teoría del currículo. -Revista: Perfiles educativos. No. 2. pp. 15-26

INEGI (1990). XI Censo General de Población y Vivienda. Las profesiones en México. p. 48.

KIRBY I T (1965). An approach to decision making. En: W E Carter. A taxonomy of evaluation models: use of evaluation models 1975. Universidad de Illinois Editorial Eric. pp. 109-244.

LÓPEZ C V. (1984). Red de interdependencia de los problemas más importantes de la salud bucal. *Revista de la Asociación Dental Mexicana*. Vol. 31 No. 1. pp. 31-36.

LÓPEZ C V, LARA F N (1992). Trabajo odontológico en la Ciudad de México. Crisis y cambios. México: Editorial UAM Xochimilco. p. 7.

LÓPEZ C V, LARA F N (1993). Trabajo odontológico en la Ciudad de México. Análisis de la práctica dominante. México: Editorial UAM Xochimilco. pp. 29-60.

LÓPEZ C V, LARA F N (1998). Práctica odontológica en México. Centro de Estudios de Recursos Odontológicos para el niño. Vol. 5 No. 2. p. 39-45

LUENGO G S (1981). El cuestionario. En: Ortega M E. Manual de investigación comercial. Madrid: Editorial Pirámide. p. 127.

MANERO B R (1995). La investigación en posgrado. *Revista Perspectiva docente*. No. 16. UJAT. pp. 64-68.

MANERO B R (1996). Contexto metodológico de la investigación educativa. *Revista Perspectiva docente*. No. 19. UJAT. pp. 31-39.

MARTÍNEZ M M (1999). La percepción de los maestros de una zona rural e indígena acerca de los problemas de aprendizaje. Tesis de Maestría. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, México. p. 115, 120.

MENDOZA J (1999). Proyecto de exámenes generales de calidad en México. DGP/SEP en prensa.

MOULIN N (1984) Concepto de curriculum. Revista Curriculum de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil. pp. 12-18.

OMS-UNICEF. (1978). Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria a la Salud. Alma Ata Kazakstán, URSS. p. 5.

OPS (1984). Informe de la reunión del grupo de trabajo sobre Atención Primaria en Salud Bucal en San José de Costa Rica. Oficina Regional de la OMS. Washington, D.C. pp. 1-6.

ORTÍZ V J (1991). Diseño curricular de la escuela de enfermería de IMSS. Tesis de Maestría. Universidad de Salamanca. España. p. 13.

ORTÍZ V. J (1999). Manual de pedagogía practica para el docente. México: Editorial Spanta S A de C V. pp. 39-52.

PANZSA M (1981). Enseñanza modular. Revista Perfiles educativos. No. 11. pp. 30-49.

PARDO V G, CEDEÑO C M (1997). Investigación en salud. Factores sociales. Colombia: Editorial McGraw-Hill. pp. 180-184, 206-219.

PASTRANA N (1981) Clasificación de modelos de evaluación. México: Editorial Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud UNAM. pp. 1-5.

PATTON M (1978). Utilization-Focused Evaluation. SAGE Publications. Beverly Hills/London. p. 41.

PATTON M (1980). Qualitative Evaluation Methods. SAGE Publications. Beverly Hills/London. pp. 3-4.

PERASSI Z (1997). Algunas consideraciones sobre la evaluación. En Revista Rompan filas año 6 No. 27. pp. 3-8.

PEREYRA M S (1985). Un enfoque para la evaluación de los planes de estudio de ENEP Zaragoza. Tesina Licenciatura. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM. p. 35.

PISANI B O, TOVAR G M (1985). Evaluación de planes de estudio. Un reto para la investigación educativa. Foro Universitario No. 54. pp. 41-47.

Plan de trabajo 2000-2004. Comunidad Zaragoza Volumen 1 No. 2. México: UNAM. pp. 3-6.

RAGAN W (1972). El curriculum en la escuela primaria. Argentina: Editorial Ateneo. pp. 6-7.

REYGADAS F (1991). Nueva odontología en México. Revista Salud Pública de México. Vol. 15 No. 1. p. 6.

REYES R (1992). La formación de maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard. Revista Cero en conducta Volumen 1 No. 2. pp. 18-25

ROCHA I (1991). El plan y el programa. En: Hernández R. Metodología general de la enseñanza. Tomo I. México: p. 251.

RODRÍGUEZ Q M (1990). La importancia de la evaluación de los estudios de posgrado y la necesidad de un sistema normativo nacional. Omnia. No. 18. pp. 179-185.

RODRÍGUEZ G G, GIL F J, GARCÍA J E (1999). Metodología de la investigación cualitativa. 2a edición. España: Ediciones Aljibe. pp. 293-307

ROMO P (1996). Semblanza de la especialización en Estomatología en Atención Primaria. Revista Boletín de investigación, educación y sus nexos. Vol. 3 No. 2. pp. 31-34.

RUÍZ E (1985). Reflexiones sobre la realidad del curriculum. Perfiles Educativos No. 29-30. pp. 65-77.

SANCHEZ F, RINCON V, GÓMEZ L, KUBODERA T (1983). Diagnóstico de morbilidad bucodentomaxilar en escolares con dentición mixta en el municipio de Toluca. Revista Práctica Odontológica Volumen 10 No.9. pp. 35-44.

SANCHEZ L (1987). Evaluación curricular: un análisis. Foro Universitario No.76. pp. 41-46.

SCHAFF A (1984). Historia y verdad. México: Editorial Grijalvo. p. 83.

SEP (1991a). La evaluación de la educación superior. Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior No. 5 Modernización educativa 1989-1994 México: SEP. pp. 35-70.

SEP (1991b). Educación superior. Programa Nacional del Posgrado 1989-1994. México: SEP. pp. 51-74.

SEP (2000). Progresión XX-XXI de las profesiones. Odontología. México: SEP/DGP. pp. 6-37.

STEIN E (1982). Estudio de prevalencia de la enfermedad parodontal y caries en una población infantil de 3 a 13 años. Revista de la Asociación Dental Mexicana Volumen 39, No. 4. pp. 165-167.

TABA H (1976). Elaboración del currículum. Buenos Aires: Editorial Troquel. p. 15.

TENTI E (1988). El Arte del buen maestro. México: Editorial Pax. pp. 17-31.

TORRES B (1979). Planes de estudio tipo vertical-modular y su aplicación. En: Arredondo V, Ribes E, Robles E. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior. México: Editorial Trillas. p. 132.

TORRES J (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. España: editorial Morata. p. 42.

TSANOFF R (1964) The great philosophers. 2a edición. New York: Harper and Row Publishers. p. 562.

TREVIÑOS A (1988). Introducao a pesquisa em ciencias sociais. Brasil. (mimeo).

TYLER R (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Editorial Troquel. p. 30.

UNESCO (1958). Curriculum revision and research. Educational studies and documents No. 28. p. 3.

GLOSARIO

Aprendizaje	Proceso dinámico de interacción entre un sujeto y el objeto de estudio, cuyo producto representará un nuevo repertorio de respuestas o estrategias de acción, o de ambas a la vez, que le permitirán al sujeto que aprende, comprender y resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionen de algún modo con las que produjeron dicho repertorio. En toda situación de aprendizaje es posible discriminar un sujeto, un referente, algún tipo y modo de interacción y un producto final. ¹
Área	Alternativa para la organización de materias o asignaturas. En el área, la organización de contenidos se presenta por temas generales que permiten una mayor integración de materias; se requiere del aporte de varias disciplinas para su estudio y/o resolución de problemas. ²
Ciencias de la educación	Disciplinas que tiene por objeto de estudio a la educación. El término "Ciencias de la educación" surge de la tradición francesa que defiende la necesidad de sostener la multidisciplinariedad respecto al objeto educación. Esto deriva en que se diluye la identidad general en cualquiera de las ciencias humanas que abordan el tema. ³
Congruencia horizontal	Se refiere a la relación que guardan los contenidos curriculares de las unidades didácticas que se imparten en un mismo semestre. ⁴
Congruencia vertical	Es la relación que guardan los contenidos curriculares de las unidades didácticas que se imparten en semestres diferentes. ⁴
Curriculum	La palabra latina <i>curriculum</i> se define como conjunto de estudios. <i>Curricula</i> es el correspondiente plural. ⁵ Síntesis de elementos culturales (conocimientos teóricos, habilidades, valores, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación y consenso. Propuesta conformada por

negociación y consenso. Propuesta conformada por aspectos estructurales, formales y procesales prácticos que interactúan en un devenir histórico.⁶

Curriculum formal

Hace referencia a los documentos que norman la formación académica de los futuros profesionistas, planes y programas de estudio.²

Curriculum oculto

Alude a un conjunto de elementos que la mayoría de las veces no son explicitados e influyen en gran medida en la formación profesional como son los valores, actitudes, expectativas y modos de actuar que los estudiantes adquieren a través de las relaciones sociales, los contenidos curriculares y la organización de la institución educativa.⁷

**Curriculum vivido.
Curriculum real**

Sin Se ocupa de lo vivencial, teniendo como referente lo establecido en los planes y programas de estudios.³

Didáctica

Disciplina que aborda el estudio de la enseñanza orientada a lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, considerando el modelo curricular y educativo de la institución, así como el contexto social en el que se ejerce la docencia. La didáctica forma parte del cuerpo de conocimientos de la pedagogía.⁸

Disciplina

Conjunto organizado y sistematizado de conocimientos acerca de un objeto de estudio que desarrolla marcos teóricos conceptuales, métodos y procedimientos específicos.

Multidisciplinariedad. Es el nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Esta acostumbra a ser la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinar, pero no implica que necesariamente haya de superarse y pasar a niveles de mayor cooperación.

Interdisciplinariedad. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.

Transdisciplinariedad. Es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas, o sea, una teoría general de sistemas o de estructuras, que incluyera estructuras operativas, estructuras regulatorias y sistemas probabilísticos, y que uniría estas diversas posibilidades por medio de transformaciones reguladas y definidas.⁹

Docencia	Función sustantiva de las instituciones de educación superior en la que se promueven aprendizajes en los estudiantes en función de la planeación curricular establecida y se evalúa el proceso enseñanza y aprendizaje. ¹⁰
Docente	Académico cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso enseñanza y aprendizaje. ¹⁰
Educación	Medio fundamental y proceso permanente para la adquisición, transmisión y acrecentamiento de los conocimientos y la cultura, que contribuye al desarrollo del individuo y la sociedad. Hecho humano, social, intencional y necesario de formación constructiva orientado hacia el mejoramiento del ser que lo experimenta. ¹⁰
Enseñanza	Conjunto de acciones didácticas orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para la formación profesional de los estudiantes. ¹⁰
Evaluación curricular	Proceso complejo de comprensión teórica y de valoración axiológica que permite comprender el origen de un curriculum y la interrelación entre su conformación estructural y su devenir para apuntalar la necesidad de su consolidación o de su transformación de manera general o parcial. ⁹
Procesos de formación docente	Se lleva a cabo a partir de cuatro procesos fundamentales: <i>Profesionalización.</i> Pretende contribuir a la formación del personal docente a partir de la comprensión de las múltiples dimensiones que afectan el trabajo

intelectual. Para ello genera una continua reflexión en torno a los problemas que afectan el ejercicio docente mediante una diversidad de enfoques y perspectivas teóricas. El objeto de estudio de este proceso es el ejercicio docente como actividad multideterminada, pero a su vez, multideterminante de una amplia gama de fenómenos.

Actualización. Es un proceso orientado al enriquecimiento de los ámbitos teórico, metodológico y técnico generados en el área de conocimiento propio de los docentes. Se pretende que este proceso sea una fuente continua de renovación de conocimientos: situación que, además de informar al docente, lo forma al asumir que el saber no debe ser concebido como algo acabado e inmutable.

Perfeccionamiento. Es una etapa más profunda que la referida al proceso de actualización; sin embargo, guarda una estrecha continuidad con ella porque involucra los estudios de posgrado en campos disciplinarios específicos y por lo tanto, define objetos de estudio claramente delimitados.

Producción. Este proceso tienen como punto de partida la apropiación de hábitos intelectuales basados en el empleo productivo de los recursos de la cultura. Parte de un planteamiento central: la producción de conocimientos es un proceso que se lleva a cabo en espacios como el salón de clases.¹¹

Ideología

Visión de la realidad compuesta de creencias, juicios de valor, actitudes y voliciones, que recoge y expresa intereses concretos de clase y que afecta toda acción de los individuos guiándolos en una dirección práctica determinada. Acompaña ineludiblemente, todo tipo de pensamiento, ya político, ético, estético o científico.¹²

Marco conceptual

Al enfrentar una investigación y situarse desde una determinada orientación o perspectiva teórica se centra la atención en las dimensiones o factores que, desde esa determinada concepción teórica, se consideran más relevantes. De esta forma surge el marco conceptual de actuación del investigador, que orientará el tipo de información que se debe recopilar y analizar, así como las fuentes de procedencia de los datos.

Un marco conceptual describe y/o explica, ya sea gráfica o narrativamente, los principales aspectos que serán objeto de estudio en una investigación cualitativa, así como posibles relaciones que existen entre ellos.¹³

Marco de referencia

Un componente importante en la conformación del marco teórico, lo constituye la orientación filosófica con que se elabora. En su forma más general los diferentes marcos de referencia corresponden a las concepciones que acerca del mundo mantienen dos predominantes corrientes que se dan dentro de la filosofía: materialismo e idealismo.¹²

Marco teórico

De una investigación, es la exposición resumida, concisa y pertinente del conocimiento científico y de hechos empíricamente acumulados acerca de nuestro objeto de estudio; se elabora desde la perspectiva de una ideología y un marco de referencia determinados.¹²

Módulo

Estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales.¹⁴

Plan de estudios

Documento académico de carácter normativo avalado por una institución educativa que plantea de manera fundamentada y organizada un proyecto dinámico de formación de profesionistas que respondan esencialmente a necesidades de carácter social, económico, científico y tecnológico.

Conjunto de asignaturas o módulos (cursos teóricos, laboratorios, talleres, prácticas, seminarios) exámenes y otros requisitos que, aseguran que quien los haya cubierto, obtengan una preparación teórica y práctica suficiente para garantizar el ejercicio eficaz y responsable de su profesión.³

Referencias bibliográficas del glosario

1. Lafourcade P D. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Biblioteca de cultura pedagógica. Argentina: Editorial Kapelusz, 1976.
2. Panza M. Enseñanza modular. Revista Perfiles educativos 1981; (11): 30-49.
3. Bellido C E. Elaboración de programas de estudio en educación superior. En: Bellido C E, Jerónimo M J. Inducción a la docencia. México: Editorial FES Zaragoza UNAM, 2001.
4. Bellido C E. Evaluación de planes de estudio. 2a edición. México: Editorial ENEP Zaragoza UNAM, 1983.
5. Arnaz J. La planeación curricular. Curso básico para formación de profesores. Area sistematización de la enseñanza. México: Editorial Trillas, 1981; No. 8.
6. De Alba A. Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. México: Editorial UNAM, 1991.
7. Miranda J. El concepto de currículo oculto II. Revista Foro Universitario 1987; (76): 29-40.
8. Bellido C E. Didáctica y formación docente. Revista tópicos de investigación y posgrado 1990; (2): 44-50.
9. Torres J. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. España: editorial Morata, 1994.
10. Bellido C E. Plan de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Bellido C E, Jerónimo M J. Inducción a la docencia. México: Editorial FES Zaragoza UNAM, 2001.
11. Herrera M A. Formación docente: propuesta de líneas de trabajo dirigidas hacia la conformación de una práctica intelectual. Revista tópicos de investigación y posgrado 1990; (2): 21-27.
12. Mendoza N V, Romo P R, Sánchez R M, Hernández Z S. Investigación. Introducción a la metodología. México: Editorial UNAM, 1997.
13. Rodríguez G G, Gil F J, García J E. Metodología de la investigación cualitativa. 2a edición. España: Ediciones Aljibe, 1999.
14. CLATES-UABC. Sistema de enseñanza modular. México: Edición Universitaria. 1976.