



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES
BIBLIOTECOLÓGICAS
POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE
LA INFORMACIÓN

Los Fundamentos de la Organización Documental
en la Microestructura Curricular de la Licenciatura
en Bibliotecología y Estudios de la Información de la UNAM

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN BIBLIOTECOLOGÍA
P R E S E N T A :
ESPERANZA MOLINA MERCADO

ASESOR:

DR. ARIEL ALEJANDRO RODRÍGUEZ GARCÍA



CIUDAD DE MÉXICO

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Gracias a la vida, que me ha dado tanto... y a mis padres por concedérmela.

Deseo expresar un profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Filosofía y Letras por todo lo que me han brindado.

Agradezco también a la Dirección General de Bibliotecas, porque durante el periodo de tiempo que permanecí en ella y aún ahora, me ha permitido continuar aprendiendo.

Gracias al Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por permitirme iniciar y al fin concluir un ciclo de mi vida académica.

A mi asesor, el Dr. Ariel Alejandro Rodríguez García, le agradezco profundamente haberme concedido confianza, tiempo y paciencia al desarrollar la presente investigación. Su invaluable asesoría, me permitió empezar a reflexionar sobre el gran cúmulo de interrogantes e inquietudes planteadas al inicio de nuestra relación asesor-asesorada y poco a poco, ir delimitando el objeto de estudio, para después darle cauce a la investigación.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a los miembros de mi jurado:

Dra. Ma. Guadalupe Sánchez Villers, por todo su apoyo, por la confianza concedida, por sus valiosas y emotivas observaciones, por su tiempo y por mostrarme el camino hacia la investigación educativa.

Dra. Araceli Torres Vargas, por su gran disposición, por el tiempo concedido y por sus valiosas observaciones.

Mtro. Hugo Figueroa Alcántara, por la gran oportunidad que me brindó para revisar mi tesis, por sus valiosas observaciones, por el tiempo concedido y por muchas cosas más.

Dr. Roberto Garduño Vera, por el gran interés y motivación para que iniciara y concluyera la presente tesis, por su tiempo y sus valiosas observaciones.

A todas las personas que de manera directa e indirecta contribuyeron en el proceso de investigación.

Dedicatorias

Con mucho amor para:

Agustina y Refugio †.

Paco †.

Bere, Mariana†/Diego†.

Mis hermanas y hermanos, sus hijos y nietos

Raquel y Sergio.

Mis maestras y maestros.

Mis alumnas y alumnos.

Mis amigas y amigos.

Índice

Introducción	8
1.El currículum	
1.1 Antecedentes	14
1.2 Definición	25
1.3 Clasificación	28
1.4 Sujetos sociales que intervienen en el currículum	34
1.5 Normatividad curricular en la UNAM	36
Referencias	43
2 La microestructura curricular	
2.1 Antecedentes	45
2.2 Definición	46
2.3 Funciones	47
2.4 Clasificación	48
2.5 Estructura	54
Referencias	86
3 Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información: análisis de su macroestructura curricular	
3.1 El Colegio de Bibliotecología	91
3.2 Macroestructura curricular en Bibliotecología	92
3.3 Modificaciones a la macroestructura curricular	105

3.4 Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la	
Información: análisis de su macroestructura	109
Referencias	131
4 Nueva microestructura curricular de <i>Fundamentos de la Organización Documental</i>	
4.1 Introducción	134
4.2 Metodología	137
4.3 Programa de estudio analítico de <i>Fundamentos de la Organización Documental: propuesta</i>	146
4.4 Discusión	163
Referencias	167
Conclusiones	170
Obras consultadas	181

Índice de cuadros

Cuadro I. Categorías del currículum nulo	32
Cuadro II. Aprendizaje de conocimiento factual y conceptual	66
Cuadro III. Plan de estudios (1956)	95
Cuadro IV. Plan de estudios (1960)	97
Cuadro V. Plan de estudios (1967)	100
Cuadro VI. Tendencias del plan de estudios del Colegio de Bibliotecología de 1967	103
Cuadro VII. Modificaciones del plan de estudios en Bibliotecología	107
Cuadro VIII. Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información	128

Introducción

Los cambios que se han presentado en los procesos de expresión, generación, distribución, difusión, uso, etc. del conocimiento en los últimos tres lustros han planteado grandes retos en los procesos de organización del universo bibliográfico, por ello a nivel internacional se han realizado acciones sumamente relevantes, entre ellas se encuentran las investigaciones relacionadas con el universo bibliográfico: sus componentes, características, relaciones, usos, etc.

Dichas investigaciones han derivado en el establecimiento de modelos conceptuales, los cuales se han convertido en el fundamento para analizar los principios de catalogación que se establecieron desde la década de los años sesenta y a partir de dicho análisis se ha hecho un replanteamiento, a nivel internacional, de los principios de catalogación. Asimismo, los modelos y los nuevos principios han sido considerados para el diseño y creación de un nuevo código de catalogación.

En consecuencia, actualmente se cuenta con nuevos modelos conceptuales, principios y un nuevo código de catalogación que pretenden servir como *nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos* en algunos de los procesos de organización del universo bibliográfico.

Todo este contexto de cambios se está viendo como la culminación de una serie de acontecimientos forjados en el empirismo y el pragmatismo, los cuales dieron consistencia a la catalogación moderna, para ahora dar paso a nuevas formas de pensar y reflexionar sobre los procesos que conlleva la organización de la información.

Frente a estos momentos de cambio en la organización bibliográfica y documental y las discusiones y resoluciones vertidas en la comunidad

bibliotecológica internacional, es preciso cuestionarse, si hay una repercusión en la formación profesional y de qué manera influirá en los futuros bibliotecólogos.

La respuesta inmediata que podría generarse es que sí hay cambios tanto de forma, estilos y metodologías de enseñanza, pero todo lo que se haga en este momento es y será el sustento para el futuro que se quiera en la organización, representación y utilización de los datos e información bibliográfica.

Si han surgido nuevos modelos conceptuales que modifican sustancialmente los principios y las normas para la organización del universo bibliográfico, entonces, es necesario realizar investigaciones respecto a la formación profesional, particularmente en las microestructuras curriculares de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, poniendo atención en el Área de Organización Bibliográfica y Documental, con el fin de incorporar los modelos conceptuales, los principios internacionales y el nuevo código de catalogación como contenidos curriculares.

En particular, resulta relevante considerar que la microestructura curricular (o programa de estudio) de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* fue modificada y actualizada, como se verá más adelante, durante el tiempo en el que se crearon los *nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos*, por lo tanto, resulta necesario actualizar dicha microestructura.

Para hacer operativas las argumentaciones anteriores en un ámbito en particular, el presente trabajo de investigación centra su atención en el análisis de la formación profesional que se lleva a cabo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de Información, que se imparte en la Colegio de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía

y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Particularmente en la Asignatura Fundamentos de la Organización Documental, la cual pertenece al Área Organización Bibliográfica y Documental.

Desde la perspectiva del diseño curricular, la revisión que se realice a un programa en particular de un plan de estudios, se identifica como las consideraciones hechas a una microestructura curricular. Es decir, se requiere llevar a cabo una investigación analítica documental de la estructura macro y microcurricular, con el fin de realizar los ajustes teórico-conceptuales a partir de los nuevos alcances disciplinarios.

Como punto de partida para el análisis de la microestructura curricular se consideró el objetivo del Área de *Organización Bibliográfica y Documental* del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, el cual plantea: *El estudio de los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental.*

Si ante los cambios incesantes en los procesos de expresión, producción, distribución, difusión y uso del conocimiento, han surgido nuevos modelos conceptuales sobre el universo bibliográfico, los cuales han servido como fundamento para crear nuevos principios y normas que fungen como *instrumentos metodológicos en los procesos de organización bibliográfica y documental*, es importante plantearse las siguientes interrogantes:

¿Será necesario analizar las microestructuras curriculares de dicha área?, ¿Será necesario, después del análisis, diseñar nuevas microestructuras curriculares en función de los nuevos *instrumentos conceptuales y metodológicos para el Área Organización Bibliográfica y Documental?* y particularmente, ¿Será necesario diseñar una microestructura curricular de carácter analítico para la impartición de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental?*

Identificado este aspecto metodológico, el siguiente paso fue fijar un supuesto que permitiera orientar la tesis de este trabajo. Dicho supuesto fue:

El surgimiento de modelos conceptuales (basados en principios provenientes de la teoría de sistemas), las modificaciones en los principios internacionales de catalogación, en las normas Internacionales para la descripción bibliográfica, y el nuevo código de catalogación, así como la reutilización de los datos bibliográficos, están marcando cambios significativos en las teorías, metodologías y procesos que han dado sustento a la organización bibliográfica, por ello es pertinente plantear la siguiente interrogante: ¿De qué manera dichas transformaciones deben ser incorporadas en la microestructura curricular de la asignatura Fundamentos de la Organización Documental para la formación del bibliotecólogo en la UNAM?

Para dar respuesta a dicha interrogante, los objetivos que se plantearon en esta investigación fueron: analizar la estructura curricular actual del área *Organización Bibliográfica y Documental* y diseñar el programa de estudio analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, teniendo en consideración tanto los nuevos modelos conceptuales sobre el universo bibliográfico, como los principios internacionales de catalogación y el nuevo código de catalogación.

Para alcanzar el objetivo y supuesto planteados se realizó una investigación documental sobre la macro y la microestructura curricular, así como sobre la organización documental, particularmente sobre los nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos. Esta investigación permitió planear, diseñar y elaborar el programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, el cual se presenta como propuesta.

La tesis está estructurada en cuatro capítulos. El primero se titula *El currículum* y trata a nivel muy general sobre el desarrollo histórico del currículum; en él se presentan diferentes definiciones y los elementos que lo constituyen; también se presenta su clasificación, así como los sujetos sociales que intervienen en su diseño e instrumentación. En el último apartado se incluye el aspecto de la normatividad que la Universidad Nacional Autónoma de México ha establecido para el diseño de las macroestructuras curriculares.

En el segundo capítulo se plantea el tema de la microestructura curricular, es decir, los aspectos relacionados con la planeación, diseño y creación del programa de estudio como uno de los elementos más importantes que constituyen un plan de estudios o currículum oficial. En él se plantean aspectos como: antecedentes, definición, funciones, clasificación y estructura.

El tercer capítulo contiene los resultados de un análisis de los planes de estudios en bibliotecología que han existido en la Universidad Nacional Autónoma de México. En él se presentan los antecedentes del Colegio de Bibliotecología; el desarrollo de los diferentes planes de estudio que han existido y las principales diferencias entre ellos; así como el análisis de aspectos como: la fundamentación; el objetivo generales y el perfil profesional; la estructuración y organización curricular; las características de la formación profesional y la presentación del plan de estudios vigente. Para la realización de dicho análisis fueron considerados los siguientes documentos: *Propuesta metodológica para el análisis de planes de estudio vigentes de educación superior*; *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*; y el *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*, el cual fue aprobado por el Consejo Universitario en el año 2002.

En el último capítulo se incluye una introducción, la metodología seguida en la investigación, así como la propuesta del programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, la cual es la parte medular del capítulo y de la tesis misma. Los elementos que se incluyen en la propuesta son: portada, presentación, objetivos, contenidos curriculares, metodología, evaluación y acreditación, así como la bibliografía básica y complementaria y el perfil que requiere la persona que fungirá como docente. A la propuesta le sigue el apartado de discusión y finalmente se presentan las conclusiones y las obras consultadas.

1. El currículum

El presente capítulo sustenta el diseño y elaboración del programa de estudio de carácter analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, la cual forma parte de las 42 asignaturas obligatorias del currículum formal o plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México. Además se plantean los antecedentes, definición, clasificación del currículum, así como los sujetos sociales que intervienen en él. En el último apartado se presenta la normatividad establecida por la Universidad Nacional Autónoma de México para el diseño de la macroestructura curricular o planes de estudio.

1.1 Antecedentes

Para considerar el *currículum* como objeto de estudio, es necesario tomar en cuenta su carácter mutable debido a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas, y a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores que lo elaboran (Casarini, 1999, p. 5)

Respecto al desarrollo histórico del currículo Lundgren (1992, pp. 36-71) señala que no existe un *currículum* clásico, uno realista, uno moral etc., sino que más bien se trata de códigos curriculares y él elabora una clasificación en la cual incluye: el código curricular clásico; el código curricular realista; el código curricular moral; el código curricular racional y el código curricular invisible.

Con el fin de presentar los antecedentes del currículum como concepto y de establecer sus vínculos con diferentes procesos de transición entre la sociedad y la educación, así como para analizar la

concepción que se ha tenido sobre el “conocimiento” , a continuación se trata cada uno de los códigos curriculares que plantea Lundgren:

1.1.1 El código curricular clásico

Se puede considerar que la primera clasificación del conocimiento expresado en un documento con fines educativos se realizó en la Grecia antigua y consistió en dividir en dos grandes grupos a las disciplinas: por un lado la gramática, la retórica y la lógica, por otro, la aritmética, la geometría, la astronomía y la física. Al primer grupo se le denominó *trívium*, y al segundo, *cuadrívium*.

Si se toma en cuenta que la retórica era el instrumento que el poder político utilizaba, se puede decir que el *trívium* era utilizado para satisfacer las demandas de la clase dirigente. El ideal educativo no solamente consideraba el dominio de la lengua: es decir, la retórica, sino que también era importante tener conciencia de los problemas científicos, así como de las teorías sobre el mundo.

El *trívium* era valorado por su utilidad práctica, y además las tres disciplinas que lo constituían se caracterizaban por ser instrumentos con los que se agudizaba el intelecto. Al estudiar estas tres disciplinas se capacitaba para descubrir la verdad y a su vez, la verdad estaba *dentro* del intelecto preparado. Por lo tanto, el *trívium* también tenía un valor pedagógico.

El *trívium* tuvo más importancia que el *cuadrívium*, sin embargo de las disciplinas agrupadas en éste último, las matemáticas también tenían un rol relevante porque éstas sustentaban el sistema filosófico. La filosofía era la forma suprema y los números su base.

En el código curricular clásico predominó la idea de que el conocimiento se hallaba en el interior del hombre y que había que liberarlo mediante la pedagogía.

1.1.2 El código curricular realista

Acontecimientos como el surgimiento de las ciencias naturales, los descubrimientos geográficos y las revoluciones tanto sociales como religiosas, provocaron cambios tanto en la estructura económica y social del mundo en esa época. Dichos cambios, a su vez, tuvieron un fuerte impacto en el código curricular hasta entonces existente, al grado de que poco a poco se fue conformando un nuevo código curricular denominado por Lundgren *código curricular realista*, en el cual surge la idea de que el conocimiento podía ser adquirido por los sentidos.

El principal representante de este nuevo ideal de educación es Francis Bacon (1561-1626), quien a través de su obra desarrolló una tradición crítica sobre la idea de que el conocimiento se activa por los sentidos y se construye por inducción.

Además, él se refería a la ciencia como el método para lograr una visión más profunda de la naturaleza y, de ese modo, cambiar las condiciones de vida, y no como un medio de alcanzar una visión profunda interior para liberar la mente como se concibió en la Edad de Oro. Aunque esta idea no era nueva, el crédito que se le adjudica a Francis Bacon es haberla desarrollado con una estructura más sistemática.

Es interesante ver cómo Lundgren considera ambas ideas como verdaderas al afirmar: esa doble verdad había sido sistematizada y formulada de una nueva manera, en la ciencia. La religión trata de sistemas de creencias que la ciencia no puede abordar. Las leyes de la naturaleza se aprenden por medio de la ciencia.

Con el fin de argumentar la nueva idea sobre el conocimiento, Francis Bacon define a una persona empírica, a una dogmática y a una científica, comparándolas con una hormiga, una araña y una abeja respectivamente (Bacon, citado por Lundgre, 1992, p. 45) y dice:

... la persona empírica es como la hormiga que laboriosamente recoge todo lo que necesita, mientras que la dogmática se asemeja a la araña que teje marañas de conceptos, y el verdadero científico viene a ser como la abeja que acumula y almacena para luego tratar lo que se ha recogido.

Aunque el nuevo ideal forjado por Francis Bacon no tuvo una influencia inmediata en los *currícula*, su relevancia radica en que su ideal realmente constituyó una nueva forma de pensar, la cual tuvo gran importancia en los siglos XVII y XVIII. Lo anterior se muestra mediante la influencia que Francis Bacon ejerció sobre Juan Amós Comenio (1592-1670), a tal magnitud que éste transformó el ideal en un programa curricular y consideró que éste se fundamentaba en la inclusión de las nuevas ciencias naturales y en el uso de los sentidos. Esta transformación contribuyó al surgimiento del nuevo código curricular llamado realista.

En el siglo XVII, Comenio (1971, p.168) utilizó el término “plan de estudios” para establecer los fines y los objetivos de las “escuelas comunes” al señalar:

El fin y objeto de la escuela común es que toda la juventud entre los seis y los doce años se instruya en todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera...

Así mismo, se refiere al conjunto de temas para trabajar en el sistema escolar, los cuales son:

Leer con facilidad y expedición el idioma propio, ya impreso, ya manuscrito.

Escribir, primero despacio; luego más aprisa, y por último con propiedad, conforme a las leyes de la gramática propia.

Numerar cifras y operaciones.

Medir, con arreglo al arte, longitudes, latitudes, distancias.

Bosquejo de Escuela Latina: Si los adolescentes pasan por todas las clases llegarán a ser: gramáticos: capaces de expresar los conceptos de todas las cosas, con perfección en idioma patrio y en latín... Dialécticos: peritos en definir con exactitud, hacer distinciones, exponer argumentos y resolverlos. Retóricos u oradores aptos para hablar con elegancia de cualquier materia.

Al estudiar a las ciencias naturales se estableció una nueva práctica educativa, en la cual era necesario estudiar las nuevas disciplinas, entre ellas: la mecánica, la geografía, la historia natural y el dibujo lineal.

Otra característica en esta nueva práctica educativa fue el establecimiento de laboratorios, la utilización del microscopio, así como de maquetas y jardines. Un acontecimiento histórico importante para Francia, pero también para el mundo, fue la Revolución en éste país, periodo en el que la ciencia natural se constituyó en parte integral del *currículum*.

Por otro lado, en Estados Unidos, Samuel Smith (1772-1839) defendía un *currículum* realista adaptado a la sociedad norteamericana. La economía basada en la tierra fue poco a poco sustituida por los procesos de industrialización, los cuales a su vez repercutieron en los cambios que se produjeron en la sociedad. Es interesante observar cómo la conformación de diversos estratos sociales, producto del cambio de sistema económico, provocó que el ideal educativo entrara en disputa, sobre todo por la amplia participación de dichos estratos sociales, como señala Lundgren:

La clase media expuso nuevas demandas, incluyendo las de enseñanza, a la esfera pública general. Los que criticaban a la sociedad establecida exigían el derecho de codeterminación, democracia, prensa libre y educación (1992, p. 48).

Otro aspecto importante que se presentó en el código curricular realista fue la introducción del estudio de los idiomas en el *currículum*.

Es relevante mencionar el nacimiento de la educación como ciencia debido a que en este periodo, ya se consideraban dos aspectos importantes, por un lado, el cómo se podría adquirir el conocimiento sobre la selección y la organización del contenido para enseñar y por otro, cómo se podría obtener el conocimiento sobre la forma en que éste debía transmitirse.

La obra de Herbart estableció la primera teoría comprensiva de los problemas y fenómenos educativos. Su teoría tuvo un impacto práctico, fue formulada en la época en que se estableció el nuevo sistema escolar obligatorio y se crearon los nuevos institutos para la formación de los profesores.

La formación de profesores estuvo influida altamente por la pedagogía de Herbart, sin embargo, a finales de siglo, empezó a ser atacada, calificándola de rígida, lo cual condujo a la creación de una nueva pedagogía reformista.

También a finales del siglo XIX, y como parte de los aspectos que contribuyeron a la conformación de la educación como ciencia, se puede mencionar el proceso de desarrollo de un lenguaje propio, iniciado en la Edad Media, el cual alcanzó el nivel de lenguaje científico y entonces pretendió dirigir la práctica de la educación.

El lenguaje era científico tanto porque describía los fenómenos educativos, como porque también indicaba las relaciones entre los fines educativos, la capacidad de aprendizaje del niño, el ordenamiento y selección del contenido de la enseñanza. El desarrollo de la educación para todos los ciudadanos requería un lenguaje amplio sobre la educación como instrumento de planificación y gobierno de la misma y, de no menor importancia, para los profesores que educaban.

1.1.3 El código curricular moral

Durante las épocas en las que se desarrollaron los códigos curriculares clásico y realista existió un común denominador en la enseñanza y en los *currícula*, éste era el hecho de que ambos estaban dirigidos a una minoría de la sociedad, la cual estaba conformada principalmente por servidores del Estado, de la Iglesia y las clases dirigentes.

El cambio en la estructura social del mundo occidental del siglo XIX, provocado por hechos como: la Revolución Francesa, la industrialización, la racionalización de la agricultura y la emigración, condujo a la estructuración de un nuevo código curricular.

Es en la década de 1830 y como consecuencia del internacionalismo y los ataques al orden social, se establecieron leyes de educación obligatoria en la mayoría de los países europeos. Este tipo de educación estaba fundamentada en la nación y en la religión, por lo tanto los *currícula* tenían como fin formar ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado. Lo que se requería saber era leer y escribir textos que glorificasen la nación y asumir la responsabilidad que el ciudadano tenía para el estado, por ejemplo, cada cabeza de familia tenía la responsabilidad de que los miembros de su familia supieran leer un texto religioso especificado.

1.1.4 El código curricular racional

Al tratar sobre el código curricular racional, Lundgren se centra en los Estados Unidos de América, debido a que en dicho país fue donde se inició este código curricular, (principalmente debido al fenómeno de la industrialización) para después extenderse a otros países, entre ellos los de América Latina.

El fenómeno de la migración hacia el norte del Continente Americano, lo que ahora son los Estados Unidos de América, propició que en las colonias recién conformadas, existiera una gran diversidad de nacionalidades y religiones. Los colonos al establecerse, dejaron de sentirse presionados por la institución religiosa de sus respectivos países y es en este contexto en el que empezaron a surgir las ideas educativas de dicho país.

El concepto básico que inspiraba la enseñanza obligatoria en los Estados Unidos, a diferencia de países como Prusia y Suecia, implicaba un elemento nuevo: el individualismo.

Así, la escuela obligatoria tenía que garantizar una educación moral para todos y su ideología se fundamentaba en los pilares del individuo y de la nación.

Para Edward L. Thorndike y William James, la educación debía ser considerada como un proceso individual, más que como un proceso con una función social. Ellos fundaron una línea de pensamiento en torno a la cual giraron varias teorías curriculares modernas.

En contraposición se encontraba John Dewey, quien consideraba que el individuo se desarrollaba por el diálogo entre el yo y el contexto: que la educación debía comenzar a partir de las demandas de los estudiantes y organizarse de tal forma que éstos pudieran aprender mediante sus acciones. A través del trabajo “en el contexto” es posible obtener

conocimientos, es decir, “aprender haciendo” El razonamiento de Dewey era que el fin de la educación es ayudar en la socialización o en la reproducción de una cultura.

Dewey, además consideraba que el aprendizaje siempre tiene un contenido y que éste se aprende en la interacción con el contexto, donde la persona comprende el valor del conocimiento por la utilidad que tiene para ella. La educación puede ser un instrumento para el desarrollo progresivo de la sociedad. La pedagogía desarrollada en el seno del progresismo daba respuesta a una serie de cuestiones básicas sobre la educación surgida del desarrollo de sociedades modernas.

El progresismo establecía un código nuevo para construir un *currículum* que requería la organización del conocimiento, de acuerdo con los criterios que se ajustaban a una sociedad que experimentaba una expansión económica y tecnológica. Igualmente, “el nuevo” código curricular fusionaba elementos del anterior pensamiento curricular. Surgido de un *código curricular con orientación de disciplinas, el código curricular naciente estaba más orientado al individuo.*

Durante el siglo XX, la educación se convirtió en factor de desarrollo de la producción en la sociedad, y la pedagogía requirió de organizar el *currículum* con el individuo como punto de partida, donde el conocimiento se convirtiese en una serie organizada de experiencias activas.

Lundgren (1992, p. 63) denomina *código curricular racional* a los principios de selección y organización de contenido y al desarrollo de los métodos que lo transmiten.

El código del *currículum* racional se construía no sobre las asignaturas existentes de la escuela, sino en el conocimiento real que se necesitaba para la vida social. La segunda característica del código curricular racional era el interés por el individuo. El pensamiento curricular consiguió centrarse en él mismo, incluso el concepto *currículo* llegó a ser

definido con las necesidades del individuo como punto de partida. La idea de que la educación consiste en los individuos y en su aprendizaje, formó y estructuró el pensamiento educativo y curricular durante el siglo XX.

Así, la importancia conferida al pragmatismo y al individuo llevó a la tercera característica del código del *currículum* racional: el desarrollo de la educación como una aplicación de la psicología. Un buen *currículum* se basaría en el conocimiento práctico, organizado en relación con el desarrollo del individuo y la forma en que se establece el aprendizaje y la cognición.

Para la teoría curricular – considerada entonces más o menos como un subproducto de la psicología- el conductismo se constituyó en la base desde la que se contemplaban las cuestiones curriculares, principalmente porque la manera como formulaba las mismas, sugería respuestas en las tecnologías. Era importante encontrar definiciones conductistas de los objetivos para construir la enseñanza de forma que se pudieran establecer dichas conductas, y para medir y controlar las respuestas que eran el producto de este proceso.

El cuarto elemento del *currículum* racional es la noción del vínculo racional entre la política educativa y la ciencia, esta creencia es la base de la ciencia moderna. Lo nuevo del código curricular racional era la conceptualización de una sociedad construida racionalmente, donde el conocimiento de la condición humana constituía el cambio.

1.1.5 El código curricular invisible

Los códigos curriculares han de verse como un conjunto de principios fundamentales según los cuales se desarrolla el *currículum*: cómo se selecciona, se organiza y se transmite el contenido. Se debe considerar el *currículum* como un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad están separados uno del otro. El problema de la representación estaba resuelto y los textos de

pedagogía se crearon mucho antes de introducirse la educación de masas. Pero con la llegada de ésta era importante solucionar el problema de la representación para *todos* los miembros de la sociedad.

Con la educación de masas, aumenta el interés de los textos sobre educación; después, la investigación educativa se convierte en parte del proceso de reforma y comienza a asumir un papel relevante para determinar el carácter de la educación de masas; en realidad se convierte en la parte clave del “sistema de educación de masas”.

La aparición de textos sobre educación constituye un interés nuevo y de nivel superior en el control del discurso de la educación. En él la teorización curricular se convierte en objeto de control en los intereses del Estado: un medio de controlar cómo ha de entenderse el *currículum*. Esta nueva dimensión ideológica indica una petrificación del *currículum*, por tanto, se conoce a este periodo como el de la petrificación. Puesto que el control del *currículum* se tiene ahora fuera de los materiales en sí y en los procesos de socialización para enseñar la teoría curricular a los profesores, se puede hablar del surgimiento de un *código curricular invisible*.

Mediante este breve panorama se puede considerar como una conclusión lo que señala Lundgren (1992, p. 71): el *currículum* como concepto se refiere también a un proceso de transición entre sociedad y educación. Por tanto, el *currículum* es uno de los conceptos claves en la educación y constituye una de las áreas más importantes de la investigación educativa. Ahora es importante presentar algunas definiciones sobre el currículum.

1.2 Definición

A continuación se presentan varias definiciones de la palabra *currículo* y los elementos que conlleva.

a) El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* señala que la palabra *currículo* viene del latín *currículum* y proporciona dos acepciones: 1) Plan de estudios y 2) Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

b) *La expresión currículo, significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (currere en latín, significa caminar; los currícula son los caminos del aprendizaje* (Aebli, citado por Casarini, 1991, p. 4).

c) *Todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela* (Kearney y Cook, citado por Lundgren, 1992, p. 71).

d) *Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades* (Neagley y Evans, citados por Stenhouse, 2003, p 28).

e) *Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados* (Inlow, citado por Stenhouse, 2003, p. 29).

f) *Es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción* (Johnson, citado por Stenhouse, 2003, p. 29).

Siguiendo con las definiciones Stenhouse(2003, pp. 29-30) señala:

g) *Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que*

permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Además agrega:

El currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.

De acuerdo con las definiciones presentadas, se puede decir que el currículo conlleva elementos como: *quién, qué, para quién, cómo, para qué*, de los cuales a continuación se presenta una breve explicación:

- a) *Quién*, es decir, quién lo plantea y se puede observar que en la mayoría de las definiciones es la escuela. En las definiciones de Aebeli y Johnson, no se menciona explícitamente y en la de Stenhouse se mencionan a las instituciones del sistema educativo.
- b) *Qué*, este elemento se refiere al *qué* se enseña, es decir, los contenidos curriculares. Es importante destacar que solamente en la definición de Stenhouse se hace referencia a éstos de manera explícita.
- c) *Para quién*: este elemento se hace referencia a los alumnos para quienes se planea el *currículum*, en todas las definiciones se mencionan, con excepción de la de Johnson y Stenhouse, en las que los alumnos como elemento del currículum quedan implícitos.
- d) *Cómo*, es decir, el método que se sigue para que los alumnos logren los aprendizajes planteados. De las cinco definiciones solamente la de Stenhouse se refiere al *cómo* lograr los objetivos.

Según Johnson, tiene que ver con los fines y no con los medios de la educación, y señala que al currículum tampoco le atañe el problema de por qué ciertos fines son deseables.

e) *Para qué*, significa para qué se establece el currículum. Prácticamente en todas las definiciones se explicita que el *currículum* sirve para que los alumnos logren el aprendizaje previamente planeado; con excepción de la definición de Kaerheyn y Cook y la de Stenhouse.

Respecto a la definición de Johnson (inciso e), Lundgren considera que con ella intentó delimitar el campo de los estudios curriculares con más precisión, y aportar una base para la teoría curricular.

Las intenciones de la escuela se van a ver reflejadas en el plan que constituye al *currículum*. De ahí que también se le conozca como *plan de estudios*. Así mismo, se puede percibir como lo que sucede en realidad en las escuelas.

Al respecto, Stenhouse (2003, p. 27) señala que existen dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediera en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas.

De acuerdo con lo anterior, Stenhouse considera que el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Dichas acepciones son tomadas en cuenta para realizar una aproximación a la clasificación del *currículum*, la cual se presenta a continuación.

1.3 Clasificación

El currículum tiene dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica (Casarini, 1999, p. 11)

Atendiendo a estas dos funciones el currículum se clasifica en formal u oficial y en real o vivido. También existe el currículum oculto y el nulo. A continuación se hace referencia a estos tipos de currículum.

1.3.1 Currículum formal u oficial

El currículum formal u oficial es al que comúnmente se le llama plan de estudios, éste corresponde a la *intención* de la que se habló anteriormente. Este tipo de currículum es la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica (Casarini, 2010,p. 61).

De acuerdo con Posner, el currículum formal u oficial -como él lo llama- es útil tanto para los docentes como para los directivos, porque su propósito es proporcionar a los primeros una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados (2005, p.13).

Por lo anterior, el currículum formal está constituido por dos partes esenciales, por un lado el plan de estudios como tal y por otro los programas de estudio. El primero puede ser considerado como la macroestructura curricular, mientras que los programas de las unidades de enseñanza, llámense asignaturas o módulos, constituyen las

microestructuras del primero y comúnmente indican los siguientes elementos: (Casarini, 1999, p. 8).

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

1.3.2 Currículum real, vivido u operativo

Este tipo de currículum consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante. El currículum operativo incluye dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase, por ejemplo, lo que enseña realmente. 2) Los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante. Lo primero es indicado por el tiempo que asignan los profesores a los temas y los tipos de los aprendizajes esperados, por ejemplo, el currículo enseñado; el segundo aspecto es señalado por las pruebas aplicadas a los estudiantes, por ejemplo el currículo evaluado. Los currículos enseñado y evaluado son aspectos del currículo operativo, independientemente de su semejanza con el currículum oficial (Posner, 2005, p. 13).

La verdadera relevancia del currículum formal la adquiere a partir de su implementación, al enfrentarse a una realidad tanto en la institución como en el aula, la cual provocará modificaciones y ajustes. En la contrastación del currículum formal con el currículo real intervienen varios factores como:

- a) el capital cultural de los maestros y alumnos.
- b) los requerimientos del currículum formal.
- c) los imprevistos en el aula.

d) factores socioculturales, económicos y políticos de la institución y las características particulares de los maestros y los alumnos, entre otros (Casarini, 2010, p. 9).

Por su parte, Arrieta y Meza hablan del currículum operacional o pertinente y señalan que se trata del currículum incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales. Con lo dicho hasta aquí este tipo de currículum puede considerarse como sinónimo del real, vivido u operativo, sin embargo, también especifican que éste es concebido como el resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículum, cuando se pasa de la teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en el desenvolvimiento como profesionales).

Esto último significa que estos autores consideran que el currículum trasciende de la institución en la que se estudia y que incluye el desempeño del profesional (citados por Arrieta y Meza, 2010, p. 1).

1.3.3 Currículum oculto

Casarini enmarca el currículum oculto en el proceso educativo, señalando que éste no puede ser neutro ni aséptico, porque son inevitables y necesarios los componentes ideológico, moral y político que existen en cualquier empresa educativa que los seres humanos emprenden.

El currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela –puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores (Arciniegas, citado por Casarini, 1999, p. 9).

Arrieta y Meza señalan que el currículum oculto está representado por las normas institucionales y los valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares y que su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial. Al respecto, Posner señala que suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas,

pero que tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo (2005, p. 14).

1.3.4 Currículum nulo

Este tipo de currículum consiste en las materias o contenidos que *no* se enseñan (Eisner, citado por Posner, 2005, p. 14). A continuación se presentan trece categorías que Arrieta y Meza han identificado respecto al currículum nulo (véase el cuadro I) y que resultan sumamente relevantes debido a que es fácil caer en alguna de ellas y porque pueden tener un impacto altamente negativo en la vida profesional de la persona.

CURRÍCULUM NULO CATEGORÍAS	
1) Omisión	Cuando no se incluyen puntos necesarios para su aplicación durante el ejercicio profesional. Cuando por diversas razones, aunque estaban contemplados no se cumplieron.
2) Frondosidad	Elementos programáticos demasiado ampliados en su diseño e innecesarios. Este tipo de currículum se produce cuando se vulneran los principios de participación, flexibilidad y practicidad
3) Reducción cronológica (de tiempo)	Elementos que para su aprendizaje se debió dedicar más tiempo. Generalmente se encuentra en prácticas de laboratorio o asignaturas prácticas.
4) Preferencia del docente	Cuando por preferencia del maestro ciertos temas se desarrollan al máximo.
5) Evaluación inadecuada	Se refiere a cuando los elementos del conocimiento que integran al cuestionario de la misma, no fueron presentados de manera adecuada durante el desarrollo del programa.
6) Falta de incentivo	Cuando puntos importantes se ofrecen al discente con displicencia, falta de interés y restándole importancia, cuando puede ser imprescindible en el futuro ejercicio profesional.
7) Falta de preparación docente	Cuando se encarga a un docente una programación que desconoce.
8) Desfase del conocimiento	Cuando nos encontramos con conocimientos, que son desarrollados

	sobre la base de exposiciones con contenido no actualizado u obsoleto.
9) Fallas metodológicas	Cuando el docente tiene escaso conocimiento de la metodología y no toma en cuenta las bases pedagógicas de la educación.
10) Exceso de ayudas audiovisuales	Cuando se recargan las exposiciones con materiales audiovisuales de todo tipo.
11) Desfase entre la preparación previa del alumno y el nuevo material	Cuando los alumnos carecen de las bases fundamentales para lograr la aprehensión del nuevo conocimiento.
12) Superficialidad	Se trata de programas o puntos de la programación, que son tratados de manera superficial cuando su aplicación es importante en la práctica profesional.
13) Falta de ejercicio profesional de la carrera original	Por muy bien preparado que esté el docente, no puede enseñar con profundidad y conocimiento adecuado lo que nunca ha ejercido ante la comunidad social.

Cuadro I. Categorías del currículum nulo. Fuente: Arrieta y Meza, 2010.

1.3.5 Currículum adicional

Este currículum comprende todas las experiencias que el alumno vive fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículum oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar. Aunque parezca menos importante que el currículum oficial, puede ser incluso más significativo. (Posner, 2005, p.14).

Después de presentar los diferentes tipos de currículum que de acuerdo a diversos autores existen, a continuación se trata el tema de los sujetos sociales que intervienen en el diseño, elaboración e instrumentación del currículum.

1.4 Sujetos sociales involucrados en el currículum

Un sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica, es decir, que se considera parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social, para definir un futuro como opción objetivamente posible. Los sujetos sociales del currículum son grupos que sostienen determinados proyectos sociales y tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en la determinación, estructuración y desarrollo curricular (Alba, 1991, pp. 60-61).

Como en toda actividad humana, en el currículum están involucrados tres tipos de sujetos sociales los cuales se mencionan a continuación:

1.4.1 Sujetos sociales de la determinación curricular

Existen sujetos sociales que tienen un interés particular por determinar los rasgos esenciales de un currículum, los cuales suelen no tener una presencia directa en el ámbito escolar. Ejemplos de este tipo de sujetos sociales pueden ser, el estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los colegios de profesionales, etc.

1.4.2 Sujetos sociales de la estructuración curricular

En el proceso de diseñar, de darle forma y estructura al currículum participan, a nivel institucional otros sujetos, los cuales actúan de acuerdo a los rasgos centrales que se perfilaron en el proceso de determinación curricular. Ejemplos de este tipo de sujetos sociales que intervienen en la estructuración formal del currículum son los consejos técnicos, los consejos universitarios, las academias y los equipos de personas encargadas de la evaluación.

1.4.3 Sujetos sociales del desarrollo curricular

Son los que realmente llevan a cabo el proceso de implementación del currículo formal, a través del cual lo convierten en currículum real o vivido y son particularmente los maestros y los alumnos.

Se puede asegurar que en cualquier tipo de institución educativa, como lo menciona Alba, los sujetos sociales que se encargan del desarrollo curricular son los docentes y los alumnos. En cambio los sujetos sociales que realizan el diseño curricular pueden ser diferentes, dependiendo del tipo de institución educativa de que se trate, en algunas no intervienen los profesores o los representantes de éstos, mientras que en otras sí. Considero que es importante que el docente participe en el diseño curricular porque su experiencia con los alumnos es muy valiosa por lo tanto su aportación es relevante.

En relación con los sujetos sociales que participan en el currículum, Carlgren (1998, p. 78) señala:

Las fuerzas sociales se confrontan unas a otras principalmente en la lucha por el poder estatal, y aquí es donde se ajustan puntos de vista diferentes sobre la educación, con objeto de llegar a un compromiso, personificado después en programas nacionales de estudio. Tal compromiso debe estar relacionado con las condiciones hegemónicas predominantes en el conjunto de la sociedad y en la esfera educativa en particular.

Considero que el enfoque de Carlgren está más directamente relacionado con los sujetos sociales que participan en la determinación curricular que establece Alba.

El diseño de la macroestructura curricular debe estar respaldado por cierta normatividad que establecen las instituciones educativas. A continuación se presenta la normatividad que al respecto ha establecido la Universidad Nacional Autónoma de México, institución en la que se imparte la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información.

1.5 Normatividad curricular en la UNAM

1.5.1 La función de docencia en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México, de acuerdo con su Ley Orgánica es una Institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y

renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. Estas funciones se encuentran vinculadas entre sí y para su logro es indispensable el buen ejercicio de la función docente. (UNAM, 1945; UNAM, 2003, p. 1).

1.5.2 Instrumentos normativos para la elaboración y presentación del currículum oficial en la UNAM.

A continuación se mencionan algunos de los instrumentos de carácter normativo que constituyen el marco institucional para la elaboración y presentación de la macroestructura curricular en la UNAM:

- ✓ *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*
- ✓ *Marco Institucional de Docencia (MID)*
- ✓ *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de estudio (RGPAMPE)*
- ✓ *Reglamento de Estudios Técnicos y Profesionales*
- ✓ *Reglamento General de Inscripciones (RGI)*
- ✓ *Reglamento General de Exámenes (RGE)*
- ✓ *Reglamento General de Servicio Social (RGSS)*

En el *Marco Institucional de Docencia* de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2003, p. 2) se establece que la docencia, es una actividad organizada que requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional en cada entidad académica y en cada aula o espacio académico en donde interactúan un profesor y sus alumnos.

También especifica los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta, entre ellos están:

- a) Los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa

- b) La organización académica
- c) La investigación educativa
- d) La planeación y programación de la enseñanza
- e) La evaluación institucional y curricular
- f) Los diversos tipos de recursos físicos y materiales que forman parte del proceso.

La Universidad Nacional Autónoma de México en su *Marco Institucional de Docencia* (UNAM, 2003, pp. 3-4) establece una serie de principios generales relacionados con la función de docencia, de los cuales se eligieron los que a continuación se mencionan por considerarlos de particular relevancia para el presente trabajo:

El principio número tres señala que la función docente de la UNAM se sustenta en el principio de su autonomía, garantía constitucional que faculta a la Institución para, sin presión ni injerencia externa alguna, crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio, seleccionar sus contenidos de información, sus métodos de enseñanza y sus proyectos de investigación, así como para organizarse y administrarse de conformidad con sus propias necesidades.

En el principio número 14 se especifica que la función docente de la UNAM se concreta en el proceso que comprende la planeación, realización y evaluación de la educación formal y no formal que se imparte en la Institución.

De acuerdo con la concepción de la UNAM sobre el currículum oficial o planes de estudio, éstos son documentos en los cuales se concreta la función docente que se realiza en ella. En un plan de estudios se definen los contenidos y procesos educativos cuyo fin es la formación profesional y disciplinaria de los alumnos que cursan alguna de las carreras que imparte la Universidad, en el nivel de la licenciatura (UNAM, 2006, p. 9).

Además de los principios, el *Marco Institucional de Docencia* establece los lineamientos generales (UNAM, 2003, pp. 5-6) que se deben seguir al establecer o modificar planes y programas de estudio en la UNAM, entre ellos es importante resaltar los siguientes:

- ✓ Los planes y programas de estudio aprobados en lo general por el Consejo Universitario son la norma básica sobre la que se sustenta el quehacer docente y constituyen una guía obligatoria a seguir por parte de los docentes y los alumnos.
- ✓ Los planes y programas de estudio deben sujetarse a lo estipulado en los preceptos contenidos en la Legislación Universitaria, de manera sobresaliente en los reglamentos generales para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio; de Estudios Técnicos y Profesionales; y de Estudios de Posgrado de la UNAM; el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y el Reglamento de las Licenciaturas en Campi Universitarios Foráneos.
- ✓ El plan de estudios es la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener un título, diploma o grado.

1.5.3 Elementos que debe contener un plan de estudios

A continuación se presentan los elementos o apartados que de acuerdo a la normatividad establecida en la UNAM deben contener los planes de estudios:

- a) Fundamentación del proyecto.
- b) Metodología empleada en el diseño curricular.
- c) Perfil del egresado.
- d) Requisitos previos o antecedentes necesarios requeridos para poder inscribir al estudiante al plan de estudios correspondiente.
- e) Estructura del plan de estudios.
- f) Valor en créditos de cada asignatura o módulo y del plan completo.

- g) Mecanismos de flexibilidad del plan de estudios que incluyan la movilidad estudiantil entre planes de estudio, entre entidades académicas, así como la posibilidad de establecer convenios de colaboración con otras instituciones.
- h) Tiempo de duración en periodos académicos del plan de estudios.
- i) Programas de cada asignatura o módulo.
- j) Criterios para la implementación del plan de estudios.
- k) Requisitos académicos complementarios para la obtención del título o diploma correspondiente.
- l) Mecanismos para la evaluación y actualización del plan de estudios.

Por su parte, el *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales* de la UNAM, (2003) en su artículo dos establece que el propósito de los estudios técnicos y de los profesionales, es enriquecer y hacer aplicables los conocimientos adquiridos en dichos niveles, así como dar al estudiante formación ética y cultural y capacitarlo científicamente y teóricamente dentro del campo de estudios correspondiente, con el fin de que, como técnico, profesional, profesor o investigador pueda prestar servicios útiles a la sociedad.

El proceso de formación académica de los alumnos se concreta en un plan de estudios, el cual de acuerdo con las normas universitarias es *un proyecto de formación profesional y disciplinaria que constituye, por un lado: la expresión formal y escrita de un propósito educativo organizado por la Universidad y es la orientación básica a seguir por los académicos y alumnos involucrados en un proceso de formación profesional o disciplinaria que ofrece una facultad, escuela o campus universitario foráneo, y que, con la aprobación de la totalidad de sus contenidos y requisitos de titulación, acredita al alumno para obtener un título o diploma correspondiente; por otro lado el plan de estudios es: el conjunto de asignaturas o módulos (cursos teóricos, laboratorios, talleres, prácticas,*

seminarios), exámenes y otros requisitos que, aprobados por las instancias universitarias pertinentes, aseguran que quien haya cubierto el plan, obtenga una preparación teórica y práctica suficiente para garantizar a la sociedad el ejercicio eficaz y responsable de su profesión (UNAM, 2006, p. 9).

Así mismo, la UNAM (2006, p. 10) concibe al plan de estudios como un documento escrito, el cual:

- ✓ *Constituye el planteamiento formal del proceso de formación académica que se desarrollará en un ámbito disciplinario o profesional.*
- ✓ *Establece, en forma selectiva, los objetivos y contenidos del proceso formativo (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, etc.).*

En un plan de estudios se expresan, de manera formal, *el conjunto de actividades, experiencias, métodos de enseñanza, de evaluación y otros medios empleados para alcanzar los fines de formación profesional.*

En la *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura* se especifican los apartados o elementos que debe contener un proyecto de creación o modificación de un plan de estudios (UNAM, 2006, p. 15), los cuales son:

- ✓ Portada
- ✓ Índice
- ✓ Introducción y antecedentes
- ✓ Metodología del diseño del plan y programas de estudio
- ✓ Fundamentación académica
- ✓ Objetivo(s) general(es)
- ✓ Perfiles de ingreso, intermedios, de egreso y profesional
- ✓ Estructura del plan de estudios

- ✓ Criterios para su implantación
- ✓ Plan de evaluación y actualización
- ✓ Programas de estudio de las asignaturas o módulos
- ✓ Anexos

En el apartado *Estructura del plan de estudios* se incluye: duración; total de créditos y asignaturas; organización; mecanismos de flexibilidad y seriación; lista de asignaturas o módulos; mapa curricular y tabla comparativa de los planes vigente y propuesto.

En los *criterios para su implantación* se deben incluir los recursos humanos, materiales e infraestructura disponibles; tabla de transición entre planes vigente y propuesto; tabla de equivalencias y tabla de convalidación.

Como documentos anexos, se pueden incluir las actas del o los consejos técnicos con acuerdos de aprobación del proyecto y de las opciones de titulación; la tabla de transición de generaciones; el informe de los resultados del diagnóstico del plan de estudios; el anexo bibliográfico y el resumen ejecutivo del proyecto, entre otros.

Junto con Lundgre se puede concluir que el currículo en cualquiera de sus manifestaciones es de utilidad para establecer un código de comunicación entre quien lo diseña, los objetivos de las instituciones y los actores finales. La perspectiva o enfoque que se tome del currículo será una manifestación de desarrollos potenciales de carácter específico y donde ocurra su uso y aplicación siempre habrá una interacción entre el hombre y su entorno.

El objetivo del presente capítulo fue presentar un panorama general de lo que constituye la macroestructura curricular, plan de estudios o currículum. En el siguiente capítulo se trata, desde el punto de vista teórico, lo que se considera la microestructura curricular, es decir, el programa de estudio.

Referencias

Alba, Alicia de (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Altuve G., José Germán (Mayo-junio 2008). Un análisis de evaluación curricular basado en las funciones de administración. *Actualidad Contable FACES* 11 (16),5-10.

Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael (2010). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. Recuperado el 3 de febrero, 2011 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>.

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). "Propuesta para la elaboración de programas de estudio" En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, Sánchez Villers, Ma. Guadalupe, Flores Galaz, Miguel José, Cruz Galaz, Cindy Malinalli. *Elaboración de programas de estudio: Módulo III del Diplomado en Docencia Universitaria: antología*. (pp. 11-28). (Documento fotocopiado).

Carlgren, Ingrid (1998). ¿Currículo nacional como compromiso social o política discursiva?: reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum. *Revista de estudios del currículum*. 1(2), 77-104.

CasariniRatto, Martha (1999). *Teoría y diseño curricular*. 2ª ed. México: Trillas.

Comenio, Juan Amós (1971). *Didáctica magna*. México, D.F.: Porrúa.

Díaz Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Bonilla Artigas.

Lundgre, Ulf P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

México (1945). *Ley orgánica*. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de: <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>.

Pansza, Margarita (1990). *Pedagogía y currículum*. 3ª ed. México, D.F.: Ediciones Garnica.

Posner, George J. (2005). *Análisis del currículo*. 3ª ed. México: McGraw Hill.

Stenhouse, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Marco Institucional de Docencia*. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de: [http://www.posgrado.unam.mx/cep/documentos/02 MID Marco Institucional de Docencia.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/cep/documentos/02_MID_Marco_Institucional_de_Docencia.pdf).

Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Modificaciones al Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales*. México, D.F.: UNAM. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre de 2010 en: https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/modificaciones/mod_reg_gral_tec_y_prof.html.

Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Modificaciones al Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio*. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de: https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/modificaciones/mod_planes_estudio_prestacion.html.

Universidad Nacional Autónoma de México (2006). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*. México, D.F.: UNAM, Secretaría General. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de: <http://www.scribd.com/doc/20857128/Guia-Operativa-Unam-Para-Planes-de-Estudio>.

2. La microestructura curricular

El currículum formal u oficial, o también llamado plan de estudios, es un documento de carácter general y normativo, y el programa de estudio es uno de los elementos que lo constituyen y debe ser elaborado regido por aquél. Mientras el plan de estudios constituye la macroestructura curricular, cada uno de los programas de estudio de las asignaturas conforman las microestructuras que integran a la primera.

Por lo tanto, en la elaboración y reestructuración de programas de estudio es necesario tomar en cuenta el plan de estudios al que pertenece, el análisis de la(s) disciplina(s) que intervienen en el mismo, así como los avances científico-tecnológicos, la práctica profesional, el sistema de enseñanza de la institución, el enfoque didáctico y la experiencia docente (Bellido, 2009, p. 1).

Además se requiere realizar una fase de replanteamiento y evaluación del contexto que permita recoger e interpretar información de carácter general sobre la situación en la cual se va a operar, respecto a la materia de estudio, su relación con el plan de estudios y los requerimientos de la realidad social en relación al futuro egresado (Rodríguez, citado por Bellido, 2009, p. 15).

2.1 Antecedentes

El siglo XX es el siglo de la programación, porque en él surgieron los programas de estudio, los cuales en sus inicios se caracterizaron por el establecimiento de temas muy generales. Posteriormente se empezaron a plantear programas mucho más detallados que contienen varios elementos como: objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, etc. (Díaz Barriga, 2009, p. 53).

2.2 Definición

El programa escolar es una propuesta de aprendizaje, es decir, una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso, el cual forma parte de un plan de estudios y orienta las estrategias de trabajo de autoridades, maestros y alumnos (Díaz Barriga, 2008, p. 47).

El programa de estudio es un plan para un curso completo. El plan suele incluir las metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas. En ocasiones también incluye los objetivos y las actividades de aprendizaje y las preguntas de estudio. Por lo tanto, éste representa el plan para un curso, con los elementos de los fines y los medios del mismo (Posner, 2005, p. 6).

Un programa de estudio no es un simple enunciado de contenidos o temas de una asignatura, sino un proyecto integral de trabajo, orientador de docentes y alumnos. Por ello, el programa debe incluir:

- a) Los objetivos generales y específicos que se pretende alcanzar.
- b) Los contenidos y actividades de aprendizaje.
- c) Las formas metódicas, es decir, los procedimientos, técnicas y recursos para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos planteados.
- d) La especificación de los criterios y los instrumentos de evaluación del rendimiento de los alumnos (Rodríguez, citada por Bellido, 2009, p. 15).

Desde la perspectiva de la función del docente, Díaz Barriga (2009, p. 59) menciona lo que debe y no debe ser un programa de estudio:

La tarea docente es una actividad intelectual y por tanto los programas deben ser espacios para la

recreación intelectual y no grilletes del trabajo educativo.

2.3 Funciones

Las funciones que deben cumplir los programas de estudio son las siguientes:

- a) Establecer relación con el plan de estudios. Es importante que a través del programa de estudio tanto el profesor como los alumnos establezcan las relaciones entre éste y el plan de estudios. Para ello se requiere que los objetivos del programa se deriven y sean congruentes con el o los objetivo(s) del plan.
- b) Orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta función se logra al proporcionar una visión de conjunto que señala las finalidades a lograr en dicho proceso; recomienda la secuencia adecuada de los contenidos; provee sugerencias metodológicas, así como también sugiere las actividades y los recursos materiales y establece el procedimiento de evaluación del aprendizaje en los alumnos. Por todo lo anterior constituyen una guía de trabajo útil y sistemática tanto para el profesor como para los alumnos.
- c) Selección de contenidos curriculares. En función con lo establecido en el plan de estudios y de la experiencia profesional del docente, el programa de estudio permite realizar un proceso de selección de los contenidos curriculares que son esenciales para el óptimo desempeño del futuro profesional.
- d) Contrastar la formulación hipotética con la práctica. El programa de estudio al ser un proyecto a realizar, se constituye en una formulación hipotética, la cual será contrastada en la práctica (Díaz Barriga, 1984).

e) Servir como referente en la evaluación. Al llevar a cabo el proceso de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el programa de estudio no debe ignorarse, éste debe ser un elemento indispensable. A su vez, dicho proceso permitirá identificar errores y/o incoherencias y tomar decisiones sobre modificaciones y ajustes necesarios al programa (Sánchez y Pereyra, 1986 y Díaz Barriga, 1984).

2.4 Clasificación

Dado que hay siempre elementos de la realidad que no es posible anticipar, existen dos tipos de programas de estudio, en una primera instancia, el programa tiene un carácter *sintético* y que después de tomar contacto con el grupo de alumnos y verificar la validez del diagnóstico del contexto, complementándolo con el diagnóstico del grupo y de la situación concreta, entonces, es posible elaborar un plan o programa analítico (Rodríguez, citada por Bellido, 2009, p. 15).

De acuerdo con Zarzar (citado por Bellido, 2009, p. 16) son tres los tipos de programas de estudio:

- ✓ Institucional
- ✓ Del profesor
- ✓ De los alumnos

El primero incluye los objetivos generales, los contenidos curriculares básicos y la bibliografía básica.

El programa del profesor, de acuerdo con este autor, debe ser exhaustivo y detallado e incluir los siguientes dos aspectos:

- a) Aspectos generales del curso, entre los cuales se encuentran:
- ✓ Datos generales

- ✓ Ubicación de la materia en el plan de estudios y aspectos prácticos (número y tipo de alumnos, horario, recursos físicos y materiales con que se cuenta para impartirla, etc.
- ✓ Objetivos generales de aprendizaje
- ✓ Contenidos temáticos
- ✓ Metodología de trabajo
- ✓ Criterios y mecanismos para la calificación, la acreditación y la evaluación
- ✓ Bibliografía básica y complementaria

b) Desarrollo de la planeación didáctica de cada unidad temática.

Por su parte, el programa del alumno debe ser breve y sintético, el autor recomienda que contenga los siguientes elementos:

- ✓ Presentación del curso
- ✓ Objetivos de aprendizaje
- ✓ Contenidos temáticos
- ✓ Metodología de trabajo
- ✓ Bibliografía básica y complementaria
- ✓ Criterios y mecanismos para la calificación, la evaluación y la acreditación.

Cabe señalar que Díaz Barriga (2008, pp. 37-83) hace una propuesta de clasificación de los programas de estudio tratando de cumplir una doble finalidad: en primer lugar, la consideración de funciones genera la posibilidad de conciliar los intereses institucionales con los docentes en los diversos tipos de programas, y en segundo, el programa de estudio, visto desde la perspectiva de las funciones que cumple, es un elemento articulador de las problemáticas que emanan tanto de la concepción del currículum como de la didáctica. Así, reconoce tres tipos de programas de estudio, cada uno de los cuales deben cumplir una función y enfatiza que debe haber articulación entre ellos:

- ✓ El programa del plan de estudios o del sistema educativo.

A este tipo de programa de estudio Díaz Barriga originalmente también lo denominó *sintético* (2008, p. 40), por corresponder a una síntesis del plan de estudios, sin embargo, en un trabajo posterior aclara que por su función debe ser llamado programa del plan de estudios, el cual da cuenta de los aspectos centrales y básicos de un curso y se encuentra inscrito en los mecanismos de aprobación. Este tipo de programa está definido por la síntesis que presenta a los órganos encargados de aprobar formalmente dicho plan. Respecto a su contenido señala que éste tiene un carácter indicativo, es decir, que no es obligatorio, puesto que se requiere que el grupo de académicos docentes involucrados con él lo interpreten y expliciten los elementos que lo constituyen (2009, p. 63).

Este tipo de programa de estudio es el que se formula cuando se llevan a cabo los procesos de diseño y elaboración de un plan de estudios y constituye tanto un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación –en el caso que nos ocupa, de carácter profesional–, como un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares.

Se puede afirmar que se caracteriza por el hecho de que se vincula estrechamente con:

- a) Los propósitos de dicho plan.
- b) El tipo de necesidades sociales e individuales que se contemplaron en su elaboración.
- c) Las áreas de formación en que está organizado y las nociones básicas de éstas.

Todo esto con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los contenidos de cada una de las asignaturas que conforman el plan, tratando de evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes.

- ✓ El programa de estudio de la institución o la academia de maestros.

Tanto el conocimiento e interpretación del plan de estudios, como el análisis de las condiciones institucionales y la experiencia de los docentes, son factores importantes para que en una segunda etapa se pueda desarrollar el programa de estudio de la institución o de la academia de maestros, también denominado programa analítico. Aunque también puede ser elaborado por un solo docente.

Este tipo de programas conlleva un proceso de adecuación a la realidad y de desarrollo y profundización de los elementos básicos que se establecieron en el programa del plan de estudios, es decir, el sintético. Así, la experiencia que los docentes obtienen en su trabajo en el aula, al ser objeto de reflexión –o, mejor aún, de un documento--, ofrece elementos fundamentales para la elaboración del programa institucional o de la academia.

A diferencia del programa del plan de estudio que, como ya se dijo, es de carácter sintético, el programa institucional o de la academia, (el cual, como ya se mencionó, también puede ser elaborado por un sólo profesor) es de carácter analítico y tiene como fin orientar a la comunidad académica, es decir, maestros y estudiantes sobre la especificidad de los temas que se van a tratar, sobre el ordenamiento de dichos temas en unidades de aprendizaje, así como sobre las propuestas metodológicas y de evaluación. Además debe incluir sugerencias bibliográficas.

El programa de estudio institucional o de la academia debe incluir una presentación en la que se incluya el significado del curso, sus propósitos y su relación con el plan de estudios. En ella también se pueden especificar

las principales características del curso, los contenidos básicos, las relaciones que la unidad de enseñanza, llámese, asignatura, seminarios, etc. tiene con las que le anteceden y con las que le siguen.

Respecto a los contenidos curriculares y al método de este tipo de programa, Díaz Barriga enfatiza que contenido y método forman parte de una unidad indisociable que es necesario abordar de manera conjunta, y que por lo tanto la estructuración del contenido tiene implicaciones metodológicas.

Este tipo de programa debe incluir una propuesta de acreditación. El proceso de selección de la bibliografía es muy importante y al llevarlo a cabo debe considerarse que continuamente aparecen nuevas publicaciones que es necesario que los estudiantes las conozcan.

✓ El programa del docente

El surgimiento del programa del docente, también llamado programa guía, se debe al hecho de reconocer la imposibilidad de realizar una propuesta metodológica general para todas las situaciones en las que el programa se desarrolla, por el simple hecho de que los grupos están integrados por individuos y por lo tanto cada grupo es diferente. Como tampoco se puede negar la especificidad institucional y las características de cada docente, incluso del mismo docente con grupos diferentes.

Díaz Barriga también plantea que un elemento central del programa del docente es la elaboración de una propuesta metodológica, es decir, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas en el sentido de las experiencias educativas que promueven en los estudiantes.

En este programa, el método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico.

El método representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción del mismo y conocimiento como problema de aprendizaje. Así mismo, el método constituye una articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje, y hace posible una concepción particular del aprendizaje, bien sea concebido como adquisición de información, o como construcción de un conjunto de procesos en los que la información hace posible nuevas elaboraciones.

De la clasificación de los programas de estudio que Rodríguez, Zarzar y Díaz Barriga hacen y con el fin de elaborarlos, Bellido (2009, p. 20) retoma las nociones de programa sintético y analítico y señala: el [programa] sintético es el que se presenta de manera resumida en el plan de estudios y cada institución determina los elementos que considera son importantes a incluir. Respecto al programa analítico, la autora señala que en éste se expone de manera más desarrollada, (que en el sintético) e incluye todos los componentes que el equipo de docentes considere necesario agregar al sintético para que el programa se constituya en una guía más completa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de cada asignatura que integra el plan de estudios.

Es importante señalar que, aunque Díaz Barriga primero llama programa de estudio *sintético* al que se elabora en el momento de crear al plan de estudios y se incluye en éste, posteriormente lo denomina *del plan de estudios o del sistema educativo*, como se mencionó anteriormente, Bellido retoma el primer término, es decir, *sintético*. Zarzar no menciona el término *sintético*, pero se puede deducir que en su clasificación sí lo incluye, sobre todo por la definición que de él proporciona, además porque al segundo tipo de programa de su clasificación, que ella denomina *Del profesor*, lo califica como exhaustivo. Por lo tanto, se pueden considerar como sinónimos: el programa de estudio *institucional* (Zarzar), *del plan de estudios o del sistema educativo* (Díaz Barriga) y *sintético* (Bellido).

A lo que en la clasificación de los programas de estudio Zarzar llama *del profesor*, Díaz Barriga lo denomina: *del docente*. Los autores coinciden en que es más detallado y exhaustivo, en comparación con el *institucional, del plan de estudios o sintético*.

Díaz Barriga antes del programa de estudio *del docente* menciona el tipo de programa que él denomina de la institución o academia y considera conveniente que sea elaborado por un grupo de profesores, de preferencia que impartan la asignatura. Por su parte, Zarzar habla de un tipo de programa de estudio para los alumnos.

Para fines de la presente tesis, el tipo de programa que mayor relevancia adquiere es el del docente, el cual se basa en el del plan de estudios, sin embargo adquiere un carácter exhaustivo, analítico y éste también puede proporcionarse a los alumnos.

Bellido también argumenta que al programa analítico se le pueden añadir elementos que no están en el programa sintético, como una presentación que incluya una justificación de la trascendencia del programa en la formación profesional del estudiante, la vinculación de éste con el plan de estudios, un mapa conceptual de los contenidos del programa y su explicación, entre otros. Así mismo, enfatiza la necesidad de que el programa analítico incluya todos los elementos que incluye el programa sintético, que los complemente y profundice, además advierte que se debe tener mucho cuidado en evitar incongruencias entre ambos.

2.5 Estructura

2.5.1 Estructura del programa de estudio analítico

Bellido (2009, pp. 22-26) señala que los elementos del programa de estudio analítico serán decididos por el docente o el equipo de docentes que lo elaboren y ella presenta una propuesta de los elementos que se

pueden incluir, los cuales son: a) Portada; b) Presentación; c) Vinculación con el plan de estudios; d) Objetivos de aprendizaje; e) Contenidos; f) Metodología; g) Recursos humanos y materiales; h) Evaluación del aprendizaje y i) Bibliografía. A continuación se trata cada uno de los elementos:

a) Portada

En la portada se deben señalar los siguientes datos:

- ✓ Nombre de la institución de educación superior
- ✓ Nombre de la facultad o escuela
- ✓ Nombre de la carrera
- ✓ Nombre de la instancia (coordinación, sección departamento) que lo va a implementar.
- ✓ Nombre del programa
- ✓ Datos generales del programa:
 - ciclo y línea o área curricular
 - clave
 - obligatorio u optativo
 - carácter teórica, práctica o teórico-práctica
 - número de horas a la semana de teoría y de práctica
 - número de créditos.
- ✓ Nombre de los académicos que lo elaboraron
- ✓ Año y/o semestre al que corresponde
- ✓ Fecha de elaboración

b) Presentación

Es importante que en la presentación del programa de estudio se incluyan aspectos generales del plan de estudios como fecha de implementación, duración, objetivos, organización, mapa curricular, etc., lo anterior con el

fin de ubicar al alumno en el contexto macrocurricular en el cual se encuentra inserta la asignatura que cursará.

Para motivar al alumno en el estudio de los contenidos de la asignatura y fomentar su participación en las actividades de aprendizaje planeadas por el docente, es importante que en la presentación también se incluya una sólida justificación de la existencia del programa en función del impacto que éste tendrá en su formación profesional.

c) Vinculación del programa con el plan de estudios

Es pertinente que en este apartado se indique la relación del programa con el perfil del egresado y con los objetivos planteados en el plan de estudios. Así mismo, se requiere que el docente establezca la vinculación que existe entre su programa de estudio con otras unidades de enseñanza, tanto precedentes como subsecuentes. Se pretende que haya continuidad, secuencia lógica e integración entre los contenidos de las diferentes unidades de aprendizaje que conforman las líneas, áreas o ciclos curriculares del plan de estudios (Bellido, 2009, p. 23).

d) Objetivos de aprendizaje

Definición de objetivos de aprendizaje

Los objetivos describen el aprendizaje que se busca alcanzar en los alumnos, son el anunciado explícito del resultado deseado de la enseñanza y desempeña funciones importantes para profesores y estudiantes (Quesada, 2003, p. 28), dichas funciones son:

Funciones de los objetivos de aprendizaje

Para los profesores, los objetivos desempeñan las siguientes funciones:

- ✓ Dirigen la enseñanza hacia el logro del aprendizaje descrito en ellos.
- ✓ Permiten programar las actividades didácticas acordes al aprendizaje deseado.
- ✓ Facilitan la selección de los medios idóneos al aprendizaje pretendido.
- ✓ Dirigen la evaluación a cuestiones relevantes del aprendizaje
- ✓ Organizan la docencia.

Para los alumnos, los objetivos desempeñan las siguientes funciones:

- ✓ Dirigen el estudio hacia el logro del aprendizaje deseable.
- ✓ Permiten programar las actividades de estudio.
- ✓ Facilitan la selección de los procedimientos de aprendizaje idóneos.
- ✓ Dirigen el estudio a las cuestiones relevantes que serán evaluadas.
- ✓ Organizan el aprendizaje.

El objetivo general y el perfil de egreso que se establecieron en el plan de estudios, deben ser considerados al establecer los objetivos tanto de carácter general como los objetivos específicos y los de carácter formativo del programa de estudio.

El objetivo de carácter general debe plantear de manera integral los resultados que se espera lograr al final de la unidad de aprendizaje y éste será la referencia obligada para crear los objetivos específicos o los de cada una de las unidades temáticas incluidas en el programa.

Clasificación de los objetivos de aprendizaje

Para ser un buen profesor se requiere tanto ser experto en la materia que se imparte y mantenerse actualizado respecto a los avances presentados en la misma, como saber enseñarla, pero sobre todo se requiere saber

propiciar aprendizajes significativos en los alumnos, lograr que sus alumnos aprendan. A partir de esta preocupación, Zarzar (1994, pp. 9-11) señala que de los objetivos que se planteen van a depender todos los aspectos relacionados con el proceso de planeación didáctica, es decir: estructuración del contenido, organización del curso, diseño de las actividades dentro y fuera del aula, mecanismos y criterios de evaluación.

Zarzar (1994, pp. 11-15) también propone una clasificación de objetivos de aprendizaje en la cual subyace su concepción de la *formación integral* de los alumnos, en ella señala que el profesor debe plantear y lograr dos tipos de objetivos: a) los objetivos de tipo informativo y b) los objetivos de carácter formativo. A continuación se presenta la explicación de cada uno de estos tipos y a su vez cómo se subdivide cada uno.

Objetivos de aprendizaje de tipo informativo

Este tipo de objetivos se refiere a la información con la que el alumno entra en contacto durante el curso, y definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir en relación a ellos.

Los objetivos informativos de aprendizaje se dividen en tres niveles:

- ✓ Conocer.
- ✓ Comprender.
- ✓ Manejar.

El nivel de *conocer* se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etc. que existen o existieron, sin llegar a una mayor profundización o comprensión de los mismos. El aprendizaje de tipo memorístico se ubica en este nivel.

El segundo nivel del aprendizaje informativo se refiere a la *comprensión* a fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso.

El tercer nivel del aprendizaje informativo se refiere al manejo de los contenidos, o a su aplicación en situaciones que pueden ser tanto teóricas como prácticas.

Objetivos de aprendizaje de tipo formativo

La función de la escuela no es sólo informar, sino también formar, lo cual se aplica en todos los niveles educativos, aunque en cada uno de ellos hay diferencia en la forma de aplicarlo. Así, en las instituciones de educación superior la función esencial es la de formar técnicos y profesionistas útiles a la sociedad. Los objetivos formativos de aprendizaje pretenden alcanzar la formación del estudiante en los siguientes cuatro aspectos:

- ✓ Intelectual
- ✓ Humana
- ✓ Social
- ✓ Profesional

La formación intelectual está relacionada con la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, esto significa, que actúan en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

Ejemplos de objetivos de este tipo son: Que el alumno aprenda a pensar, razonar, analizar, sintetizar, deducir, abstraer o inducir; que aprenda a leer y a comprender lo que lee; que aprenda a expresar sus ideas por escrito y verbalmente, de manera clara y correcta, etc.; aceptar las ideas de los demás; que le guste aprender, que sea inquisitivo, que tenga curiosidad intelectual, que le guste profundizar.

La formación humana se refiere a que el alumno adquiera o fortalezca actitudes y valores, concibiéndose como individuo, como persona.

En este tipo de formación se pueden incluir objetivos como los siguientes: Fomentar en el alumno la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia; que el alumno respete y quiera su cuerpo; fomentarle un deseo de superación continua; que siempre trate de hacer bien las cosas, con profesionalismo; fomentar la búsqueda de la calidad y la excelencia.

El tercer aspecto que deben cubrir los objetivos de tipo formativo es el que está relacionado con la formación social del estudiante. Es decir, se trata de desarrollar y fomentar actitudes y habilidades en el alumno que tengan un impacto positivo en sus relaciones con otras personas.

Ejemplos de objetivos que se pueden incluir en este tipo de formación son: que el alumno aprenda a convivir con diferentes grupos y tipos de personas; que aprenda a trabajar en equipo; que desarrolle un alto espíritu de colaboración y participación; que aprenda a conocer y a respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, institución, organización o persona; fomentar en él el compromiso con las clases sociales más necesitadas; fomentarle una conciencia social que lo impulse a conocer la situación política, económica y social del país; fomentarle un sentido de participación y compromiso en la vida pública de las instituciones, de la región y del país, etc.

La formación profesional es el cuarto aspecto que deben cubrir los objetivos de carácter formativo. Aquí se incluye el desarrollo y fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades en el alumno que le servirán para un óptimo desempeño como futuro profesional, independientemente si su desarrollo sea en una empresa privada, pública o si se desempeña de manera independiente.

Algunos ejemplos de objetivos formativos orientados al desarrollo óptimo del profesional son: que el alumno adquiera un gran sentido ético en relación con su profesión; fomentar en él su disposición para dar

siempre lo mejor de sí mismo; que en el ejercicio de su profesión busque siempre el bien común, los beneficios para la sociedad; que desarrolle un gran espíritu de iniciativa responsable y creativa; que aprenda a analizar problemas y a tomar decisiones para solucionarlos; que aprenda a aplicar sus conocimientos teóricos, a investigar, etc.

El planteamiento de objetivos de carácter formativo resulta imprescindible para el logro de los objetivos de carácter informativo.

e. Contenidos

Definición de contenidos curriculares

Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que los seres humanos no se producen nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado (Coll, 1992, p.13).

Los contenidos educativos son el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares que incluyen hechos discretos, elementos de naturaleza diversa como hechos, conceptos, sistemas conceptuales, procedimientos e incluso valores (Coll, citado por Angulo, 2007, p. 272).

También son una expresión del conocimiento, y al ser el conocimiento una forma de ver la realidad, son una forma parcial y fraccionada de la realidad. Es fraccionada porque expresa sólo parte de la realidad y parcial porque sólo implica una cierta mirada, un punto de vista (Angulo, 2007, pp. 272-273).

Los contenidos son también conocimientos especializados sobre la realidad, porque se gestan desde las disciplinas científicas y desde campos y prácticas profesionales, también porque para conceptuar la realidad utilizan un lenguaje restringido, por ejemplo, el contenido *roca* es especializado porque si bien se refiere a la piedra, es una piedra específica, con características específicas, construida científicamente. (Angulo, 2007, p. 273).

Los contenidos de enseñanza representan el **qué enseñar** y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos, se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización (Quesada, 2003, p. 50).

La misión de la escuela es poner a disposición de los alumnos una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, ese capital intelectual es lo que Stenhouse (2003, p. 31) denomina *tradiciones populares*. En las escuelas se enseñan una gran variedad de tradiciones públicas entre ellas: a) conjuntos de conocimientos; b) artes; c) habilidades; d) lenguajes; e) convenciones; y e) valores.

Funciones de los contenidos curriculares

Al elaborar el programa de estudio es importante tener claro cuáles son las funciones de los contenidos que en él se incluirán. Taba (citada por Díaz Barriga, 2009, p. 67) señala que son dos las funciones de los contenidos: a) Dar información y b) posibilitar el desarrollo de un proceso de pensamiento.

Clasificación de los contenidos curriculares

Para Stenhouse (2003, pp. 37-39) los contenidos curriculares se clasifican en:

- a) Las disciplinas del conocimiento
- b) Las artes
- c) Las destrezas
- d) Lenguas:

De las disciplinas del conocimiento señala que éstas poseen una existencia social y que están situadas dentro de grupos de estudiosos, los cuales en la sociedad actual trabajan normalmente en las universidades y que la ampliación de sus disciplinas se logra mediante la realización tanto de procesos de investigación como a través de la enseñanza.

Respecto a las artes, existen dos culturas, diferenciadas entre sí, con las que la escuela se puede identificar: a) la tradición creativa y; b) la tradición crítica. La primera, ha tenido mayor importancia en las escuelas en relación con las artes visuales y la música, más que con la literatura. Lo anterior, quizá tenga su razón en el hecho de que la mayoría de los profesores de arte o de música son, o han sido practicantes de dichas artes, mientras que son pocos los maestros de lengua que han sido escritores.

De las destrezas, Stenhouse también hace una clasificación en tres áreas de interés para las escuelas:

- a) Destrezas básicas: éstas las pueden poseer la mayoría de las personas, fuera de la escuela no existe un grupo definido que se identifique con ellas
- b) Formación profesional y vocacional: éstas tienen puntos de referencia en los oficios y las industrias, aquí si existen grupos

que mantienen tradiciones y normas y que en su estructura, no son distintas de los grupos académicos

- c) El ocio: en donde se incluyen los juegos y los deportes: éstas van incorporadas también a grupos que organizan sus clubes y sociedades
- d) Las lenguas: en esta categoría lo que interesa es la enseñanza del uso de una lengua clásica o de un idioma extranjero moderno, no así a la filología o a la lingüística, las cuales corresponden a disciplinas universitarias.

Además, Stenhouse agrega: las convenciones y los valores impregnan toda la enseñanza escolar, su estructura y organización. Las disciplinas, las artes, las destrezas y las lenguas implican valores y convenciones.

Tradicionalmente se ha considerado que los “contenidos” de la enseñanza corresponden principalmente a hechos y conceptos, es decir, conocimiento declarativo, y por ende éstos han sido considerados también en los procesos de evaluación (Pozo, 1992,p. 22).

Al tipo de contenido declarativo, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) agregan otros dos tipos de conocimiento que debe integrarse y especificarse en los programas de estudio en cualquiera de los niveles educativos y son: los contenidos procedimentales y actitudinales.

Contenidos declarativos

El *saber qué* o conocimiento declarativo es una de las áreas más privilegiada e imprescindible en los currículos escolares de todos los niveles, por el hecho de constituir el entramado fundamental sobre el que se estructuran las asignaturas o los cuerpos de conocimiento disciplinar.

Los contenidos que se refieren a hechos, conceptos y principios designan conjuntos de objetos, sucesos, símbolos, con características

comunes, o definen relaciones entre conceptos. Se trata de unos conocimientos con los cuales *decimos* o *declaramos* cosas (de las cosas, de las personas, de la naturaleza, de los números, de los grupos sociales, de los objetos, de símbolos, del pasado, etc.) (Coll y Valls, 1992, p. 101).

Se llama conocimiento declarativo porque se trata de un saber que se *dice*, que se *declara* o que se conforma por medio del lenguaje. Este tipo de conocimiento se divide en *conocimiento factual* y *conocimiento conceptual* (Pozo, 1992, p. 27).

Conocimiento factual

El *conocimiento factual* es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal. El carácter reproductivo del aprendizaje de datos y hechos provoca que el proceso fundamental sea la repetición. Algunos ejemplos son: las tablas de multiplicar, las capitales de los países del mundo, los símbolos de los elementos de la tabla periódica, etc.

La inclusión de hechos y datos en los contenidos curriculares, con el fin de que los alumnos los aprendan “de memoria”, no sólo es conveniente, sino incluso necesario, pero su inclusión debe ser en una proporción adecuada y se debe evitar que el aprendizaje “de memoria” se convierta en la forma preponderante de aprender la materia (Pozo, 1992, p. 39).

Conocimiento conceptual

El *conocimiento conceptual* tiene un carácter más complejo que el factual, debido a que éste se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no es necesario que se aprendan “de memoria” o en forma literal, sino que conllevan procesos de abstracción de su significado esencial o de identificación de las características que los definen y las reglas que los componen.

En el caso del aprendizaje conceptual se presenta una asimilación sobre el significado de la información nueva y hay una comprensión de lo que se está aprendiendo, lo anterior implica el uso de conocimientos pertinentes que ya posee el alumno. Entonces, el alumno conjunta los conocimientos previos con los nuevos, lo que propiciará que le asigne un significado y que realice una elaboración y construcción propia. No es suficiente reproducir la información nueva, como en el caso del conocimiento de hechos y datos, que se requiere asimilarla e integrarla a los conocimientos anteriores, así como comprenderla, es decir, traducir algo a las propias palabras o ideas (Pozo, 1992, p. 35).

A continuación se presenta un cuadro en el que se incluyen las diferencias principales de lo que implica el aprendizaje de conocimientos factuales y de conceptos (Pozo, 1992, p. 29 y Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 53) (Véase el cuadro II).

APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTO FACTUAL Y CONCEPTUAL		
	Aprendizaje de hechos o factual	Aprendizaje de conceptos
Consiste en	Memorización literal	Asimilación y relación con los conocimientos previos
Forma de adquisición	Todo o nada	Progresiva
Tipo de almacenaje	Lista, datos aislados	Redes conceptuales
Actividad básica realizada por el alumno	Repetición o repaso	Búsqueda del significado (elaboración y construcción personal)

Cuadro II. *Aprendizaje de conocimiento factual y conceptual*. Fuente: Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 53.

Con relación al conocimiento declarativo, subdividido, como ya se explicó anteriormente, en factual y conceptual, Tyler (citado por Stenhouse, 2003, p. 40) le asigna un papel preponderante al señalar: desde el punto de vista del currículum hay que considerar a las disciplinas, en primer término, como recurso al que apelar para la educación de estudiantes. Dichas disciplinas no son una mera colección enciclopédica de hechos que han de ser retenidos en la memoria, sino que constituyen un esfuerzo activo destinado a comprender parte del mundo o de la vida.

El conocimiento no consiste meramente en hechos, sino en hechos estructurados de tal modo por la teoría que adquieran sentido. Mientras que los hechos *per se*, ya se trate de horarios de ferrocarril o de conocimiento general, pueden ser retenidos simplemente por memorización, el conocimiento dotado de sentido requiere ser comprendido, para dominarlo (Stenhouse, 2003, p. 44).

Contenidos procedimentales

El *saber hacer* o *saber procedimental* es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. A diferencia del *saber qué*, o conocimiento declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

A lo que tradicionalmente se le ha llamado: hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, estrategias, métodos, rutinas, etc. Coll y Valls (1992, p. 83) le llaman de manera genérica: *Procedimientos*.

La definición de procedimiento es: *un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta* (DCB, citado por Coll y Valls, 1992, p. 84).

Ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso correcto de algún instrumento como un microscopio, un telescopio o un procesador de textos.

Lo que fundamentalmente se pretende con la inclusión de los contenidos procedimentales en el currículum es que el alumnado aprenda a llevar a cabo las actuaciones requeridas para conseguir una meta. Trabajar los procedimientos significa, en definitiva, desvelar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz. Se trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta (Coll y Valls, 1992, pp. 84-85).

Se pretende que el alumno aprenda un procedimiento de la manera más significativa posible, por ello el profesor debe promover que la adquisición de los procedimientos sea en forma comprensiva, pensante, funcional y generalizada a varios contextos. Aunque los conocimientos declarativos y procedimentales normalmente se perciben independientes, es importante que en la enseñanza de alguna competencia procedimental se consideren dos aspectos: 1) que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta, y 2) que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 56).

Con base en lo establecido en España en el Diseño Curricular Base (DCB), Coll y Valls (1992, pp. 86-93) identifican los siguientes tipos de contenidos procedimentales:

Procedimientos más o menos generales:

Este tipo de procedimientos permiten acceder al conocimiento de forma precisa, entre ellos están las estrategias de aprender, de percibir, de memorizar, de comprender, así como las estrategias metacognitivas, etc.

Destrezas, técnicas, estrategias:

Comúnmente en los contenidos curriculares se hace mención de destrezas”, “técnicas” o “estrategias”, términos que corresponden al de procedimiento.

Procedimientos de componente motriz y cognitivo:

Toda actividad humana conlleva una acción externa y una interna. Sin embargo, las destrezas motrices se caracterizan por una acción externa, por ejemplo: el manejo correcto, fácil y preciso de instrumentos, de objetos, de aparatos. Por su parte, las habilidades cognitivas se caracterizan por una acción interna y son herramientas muy potentes de la cultura humana – como los brazos de la mente, como los instrumentos del pensar- mediante las cuales se accede a metas superiores.

Algoritmos y heurísticos:

Los *algoritmos* especifican de manera precisa la secuencia de acciones y decisiones que debe realizarse con el fin de resolver un problema. Si se realiza de manera completa y en el orden especificado es seguro que se encuentre la solución.

Por su parte, los *heurísticos*, a diferencia de los algoritmos, solamente orientan de manera muy general la secuencia a respetar. La desventaja de este tipo de procedimientos es que su uso y aplicación no siempre aseguran un resultado concreto o una manera idéntica de obrar por parte de aquellos que los utilizan.

Contenidos actitudinales-valorales

El *saber ser* corresponde a contenidos relacionados con las actitudes y los valores. Una *actitud* es una propiedad de la personalidad individual, aunque tenga su origen en factores sociales, es importante señalar que

toda *actitud* conlleva componentes afectivos, cognitivos y evaluativos, así como una tendencia a la acción (Sarabia, 1992, pp. 134-135).

Por su parte, Fischbein destaca la importancia del componente evaluativo en las actitudes, y señala que éstas implican cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales (citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 57).

Las actitudes se pueden definir como:

Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado: un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

Las actitudes poseen, por tanto, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social, los cuales son:

- ✓ Componente cognitivo (conocimiento y creencias).
- ✓ Componente afectivo (sentimientos y preferencias).
- ✓ Componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones) (Sarabia, 1992, p. 137, 193).

Estos tres componentes pueden constituir el punto de partida para guiar la observación y el análisis del profesor, poder identificar las actitudes positivas y las negativas, y poder fomentar las primeras y contrarrestar las segundas.

El componente cognitivo, se refiere a la capacidad del alumno para pensar. Debe guiar al profesor para averiguar cómo los significados socioculturales de sus enseñanzas se tornan inteligibles para sus alumnos y cómo los consideran según los patrones cognitivos existentes en el

entorno cultural de la escuela. También debería explotarse para averiguar *cómo* piensan los alumnos y *qué* piensan acerca del significado de lo que se enseña.

El componente afectivo se refiere a lo que podríamos denominar: sentimientos, espíritu, sensaciones, emociones o pasiones.

El tercer componente, el denominado conductual, supone que en todas partes los alumnos actúan de cierta manera para expresar significados relevantes. Es necesario investigar tanto la conducta como a los individuos que la llevan a cabo (Sarabia, 1992, p. 193).

Díaz Barriga y Hernández agregan que las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

Un *valor* es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser de tipo económico, estético, utilitarios o morales, estos últimos son los que desde el punto de vista del contenido curricular tienen mayor sentido. Los *valores morales* son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso “de conciencia” que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas (Sarabia, 1992).

Como contenido de enseñanza, las actitudes, de igual modo que los conceptos y los procedimientos, no constituyen una disciplina separada, sino que son parte integrante de todas las materias de aprendizaje. Es decir, en cada una de las materias se exige el aprendizaje de una serie de actitudes que, en unos casos serán comunes a todas las asignaturas – como, por ejemplo, rigor en el trabajo, curiosidad por el saber, respeto a las opiniones ajenas, objetividad en el análisis, el respeto por el material,

la participación en clase, la actitud de diálogo y debate, etc. --, mientras que en otros serán específicas de una materia concreta (Sarabia, 1992, p. 150, 152).

La planificación de la enseñanza de actitudes en la escuela ha de tener como uno de sus criterios básicos de orientación, la necesidad de adecuar la selección de actitudes que se pretende fomentar a los valores y normas que rigen en el aula y en la escuela como globalidad. Esta adecuación constituye un elemento que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sarabia, 1992, p. 179).

El logro de la autonomía personal se alcanzará en paralelo con el desarrollo de las actitudes de participación, colaboración solidaria y de responsabilidad compartida (Sarabia, 1992, p. 189).

Es imprescindible destacar que los tres tipos de contenidos que se han mencionado, no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Porque, no tiene ningún sentido programar actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, distintas para cada uno de ellos. Solamente el trabajo sobre los tres será lo que permita el desarrollo de las capacidades planteadas en los objetivos generales (CDB, citado por Coll y Valls, 1992, p. 110).

Selección y organización de contenidos

Selección

Los aspectos de la selección y organización del contenido curricular en una unidad de aprendizaje deben estar relacionados con los objetivos planteados en el programa de estudio, los cuales deben estar relacionados con los objetivos generales y del perfil de egreso planteados en el plan de estudios, así como con la estructura y organización del mismo.

Para interpretar la propuesta del plan de estudios sobre los contenidos del programa de una asignatura en particular, es recomendable tener presente la estructura global de los contenidos, es decir, el conjunto de materias que integran dicho plan (Díaz Barriga, (2009, p. 69).

La aceptación de la idea de que el “conocimiento” está representado en la cultura de grupos, implica que el “conocimiento” puede estar socialmente determinado, en particular, por las necesidades de los grupos y de los individuos implicados (Stenhouse, 2003, p. 41). Los contenidos educativos constituyen el conocimiento legitimado por un profesor o por un grupo de ellos en una institución, pero para su selección es necesario considerar lo siguiente: (Coll y otros, 1992, p. 14).

- a) Que sea *una selección de formas o saberes culturales*, en un sentido cercano a lo que se asigna a dicha expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, etc.
- b) Que sea una selección de formas y saberes culturales *cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización* adecuados de los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen.
- c) Que los saberes y formas culturales, *cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica*, sean los que se incluyan como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares.

Para Stenhouse la cultura es el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación, así las personas que pueden interactuar sin equivocarse lo hacen a base del consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico y dependiente de un consenso más

profundo de valores y entendimientos. La cultura apoya a un lenguaje que resulta accesible al individuo y que le sirve como instrumento del pensamiento.

La cultura es un artículo de consumo intelectual, del cual se ocupan las escuelas para extraer el contenido de la educación. Debido al hecho de que la escuela no puede transmitir toda la cultura existente en nuestra sociedad, entonces realiza una selección. El proceso de selección se guía por un principio que se fundamenta en la importancia o el interés y trata de guiar a los alumnos hacia lo que es valioso (Stenhouse, 2003, pp. 34-35).

Otro elemento importante en la selección de los contenidos curriculares de una asignatura es que éstos han de estar determinados por la captación radical de los principios básicos que dan estructura a la misma. Enseñar temas o destrezas específicos, sin dejar clara su contextualización en la estructura fundamental más amplia de un campo de conocimiento resulta antieconómico, en primer lugar porque tal enseñanza le resulta al alumno muy difícil aplicar, la generalización desde aquello que ha aprendido a lo que más tarde habrá de encontrarse. En segundo lugar, porque un aprendizaje que no incluye cierto número de principios generales, no resulta muy remunerador en cuanto a estímulos intelectuales. El mejor modo de despertar interés por una materia es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo su lugar el aprendizaje (Bruner, 1965, p 31).

Etapas para el establecimiento de los contenidos curriculares

Las etapas que se recomienda seguir para establecer el contenido en un programa de estudio, de acuerdo con Sánchez, Flores y Cruz (2009, pp. 49-50) son:

- ✓ Desarrollar una imagen o representación general de la unidad de aprendizaje. En consideración a los objetivos que se plantearon, es recomendable que se realice una representación general de los temas a tratar en el curso, puede hacerse mediante un mapa conceptual, el propósito es plasmar una primera interpretación del mismo, la cual se irá enriqueciendo en la medida que se investigue sobre el mismo.
- ✓ Realizar una propuesta tentativa de los contenidos a incluir. Se recomienda, considerando la imagen o representación ya hecha, hacer una lluvia de ideas e ir registrando los temas que tentativamente se incluirán.
- ✓ Identificar los títulos de las unidades temáticas. El registro de la lluvia de ideas servirá para posteriormente afinarla y crear las unidades temáticas que comprendan un tema general y temas específicos, si se aplica. La conformación de las unidades temáticas debe permitir el logro del objetivo general y de los objetivos específicos, así como considerar el tiempo disponible para su ejecución.
- ✓ Determinar la secuencia de las unidades temáticas. Es importante plantear una secuencia lógica de las unidades temáticas considerando su grado de dificultad.
- ✓ Identificar los conocimientos declarativos y procesales que es necesario que los alumnos aprendan. Es recomendable identificar el tipo de conocimientos que el alumno necesita aprender y evaluar su distribución tomando en cuenta los objetivos planteados.
- ✓ Sistematizar las decisiones en el programa de estudio.

Organización

Es importante considerar que la organización de lo que se enseña, ha sido un problema clave en el debate didáctico y que el análisis de la organización propia de un contenido de enseñanza es tan complicado

debido a que reproduce la lógica y las categorías con que se construye un conocimiento. El orden de los contenidos curriculares constituye un tema central en la didáctica.

Las primeras formulaciones sobre el tema de la organización de los contenidos, en particular la de Comenio en el siglo XVII, surgen de la preocupación de identificar los principios que permitan determinar la existencia de un orden de enseñanza que garantice el aprendizaje. Formulaciones de Comenio como: ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto aún están vigentes.

Como expresión didáctica, los contenidos se caracterizan por estar organizados, jerarquizados y direccionados. La organización implica su distribución en semestres, materias y unidades, al realizar este proceso se pretende responder a la pregunta: ¿Dónde se ubican estos contenidos dentro del trayecto formativo? La jerarquización conlleva la asignación de un significado formativo y determinar los niveles de extensión y profundidad y responde a las preguntas: ¿Para qué les sirve? y ¿En qué momento es factible de ser aprendido? Mientras que el direccionamiento se refiere a la aplicación de dichos contenidos a casos concretos de la profesión, atendiendo a la pregunta ¿En qué y cómo se puede aplicar? (Angulo, 2007, pp. 273-274).

Resultado de un proceso de investigación, selección y organización son los contenidos curriculares que se incluirán en el programa de estudio, los cuales se organizarán, de acuerdo a una estructura lógica, en unidades temáticas. En dichas unidades se estructura el conjunto de conceptos de acuerdo a un orden metodológico, por ejemplo: de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto o en una secuencia cronológica, etc. (Furlán, citado por Bellido, 2009, p.24).

Al respecto, Sánchez, Flores y Cruz (2009, p. 49) plantean cuatro secuencias: la primera que va de lo simple a lo complejo; la segunda

implica un orden basado en aprendizajes previos; la tercera es de carácter deductivo, es decir, del todo hacia las partes; y la cuarta es de tipo cronológica.

Es común que los diseñadores curriculares establezcan una gran cantidad de temas a desarrollar y finalmente el tiempo no es suficiente para cubrirlos de manera adecuada, por ello, en la elaboración del programa analítico, es conveniente que un programa semestral tenga un número reducido de unidades temáticas, con el fin de enfatizar los aspectos centrales de los mismos durante su desarrollo (Díaz Barriga, 2009, p 73).

Se considera idóneo integrar los contenidos de una unidad de aprendizaje en varios bloques, con los cuales se logra un cierto nivel de integración del objeto de estudio. En ocasiones cada bloque puede corresponder a una etapa de elaboración de productos de aprendizaje (Díaz Barriga, citado por Bellido). Por su parte, Bellido recomienda incluir un mapa conceptual o mental de los contenidos de la unidad de aprendizaje, así como una explicación del mismo.

Una vez que el apartado de contenidos se integre al programa de estudio de la unidad de aprendizaje, se recomienda una revisión total para verificar su congruencia con los demás elementos, es decir: la presentación, los objetivos, los contenidos, la metodología, el tiempo asignado a cada unidad y los criterios de evaluación.

f. Metodología

El proceso de concreción del programa de estudio se logrará mediante el uso de cierta metodología, es decir, especificar la forma que el docente propone para trabajar tanto él como los alumnos, así como la manera de establecer la relación entre la teoría y la práctica.

g. Recursos humanos y materiales

Obviamente los recursos humanos son indispensables para la implementación y desarrollo del programa de estudio. En este apartado es importante mencionar los docentes que se requieren y la formación que éstos deben tener para poder coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad de aprendizaje respectiva. También es necesario especificar el perfil profesiográfico del profesor en el que se especifique el grado académico que debe tener, la disciplina o el área de especialidad, así como el tipo de experiencia y el número de años de ésta y las características de la formación pedagógica que se requiere.

Así mismo, es importante considerar los recursos materiales que se requieren, entre ellos, espacios físicos, aparatos, instrumentos, materiales, etc.

h. Evaluación del aprendizaje

En este apartado el tratamiento del tema de la evaluación se hace desde las siguientes perspectivas: a) crítica, b) evaluación alternativa y c) constructivista, principalmente, sin negar los aspectos positivos que puedan tener otras. Particularmente es abordada la concepción que éstas tienen sobre el aprendizaje, los roles del docente y del alumno y obviamente sobre la evaluación. La selección que se presenta aquí está basada en un proceso de análisis de las diferentes perspectivas.

Aprendizaje

En la concepción del proceso de aprendizaje desde la perspectiva constructivista, se enfatiza el hecho de que el alumno participa activamente como constructor de sí mismo y como constructor y reconstructor de saberes que tanto la sociedad como la cultura aportan (Sánchez et al., 2009, p. 61).

La participación activa del alumno por construir *su* conocimiento, está vinculada directamente con su naturaleza social, lo cual lo lleva a establecer relaciones con sus compañeros y profesores. Dichas relaciones serán esenciales para construir su conocimiento. Como lo expresa Vigotsky: el aprendizaje no sólo es un fenómeno individual, sino social, por ello el aprendizaje se apoya en los conocimientos ya existentes en el contexto social (por ejemplo, un grupo de alumnos en interacción) y ello remolca al desarrollo cognitivo individual de los participantes (Sánchez et al., 2009, p. 61).

La concepción del aprendizaje en la perspectiva crítica se asemeja con la constructivista, al plantear que *aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado, ni acabado, y que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibilitan el aprendizaje* (González y Bellido, 2009, p. 43).

Estoy de acuerdo con el concepto de aprendizaje de las perspectivas crítica y constructivista, porque en mi experiencia como docente, he constatado que el alumno como ser humano, es un ser social y como tal, debe ser considerado en el proceso de *su* aprendizaje. En este sentido, en todo proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollan ciertos roles, como a continuación se menciona.

Roles del docente y del alumno

La perspectiva crítica plantea que se deben superar los roles estereotipados para permitir que el docente enseñe y aprenda, y que el alumno aprenda y además pueda enseñar tanto a los alumnos, como al mismo profesor (Morán, citado por González, 2009, p. 43). Además, de acuerdo con esta perspectiva, el profesor observa al grupo, plantea preguntas, compila, registra, analiza e interpreta información y realiza investigación acción (González, 2009, pp. 47-48). De acuerdo con la perspectiva constructivista, el profesor apoya y colabora para que el

alumno lleve a cabo su proceso de construcción del conocimiento (Sánchez, et al., 2009, p. 61).

Cabe enfatizar, que aunque el intercambio de roles entre el alumno y el profesor lo plantea explícitamente la perspectiva crítica en uno de sus postulados, en dicho intercambio adquieren particular relevancia algunos aspectos planteados por el constructivismo, los cuales se mencionan a continuación: (Sánchez, et al., 2009, p. 63).

- ✓ Conocimientos previos que poseen los alumnos.
- ✓ Procesos de procesamiento de la información.
- ✓ Estrategias cognitivas y metacognitivas que aplica.
- ✓ El clima del aula, etc.

Reconocer que un alumno cuando llega a una clase no borra de su cerebro la información, conocimientos, experiencias, etc. que ha adquirido a lo largo de su vida y que dichos conocimientos los incorpora a nuevas experiencias de aprendizaje, es esencial. Como también lo es, considerar la importancia que tienen los procesos mentales que realiza para lograrlo, así como el clima que se presenta en el aula. Lo anterior, entre otros aspectos, permitirá considerar a cada alumno como un ser único, individual, como lo será también *su* proceso de aprendizaje.

Evaluación

De acuerdo con el constructivismo, la evaluación es la valoración de la construcción de conocimientos que hace el alumno en términos del grado de significatividad que tienen para él los contenidos de la enseñanza, atribuyéndoles un sentido funcional e instrumental, al uso que esos aprendizajes puedan tener en el futuro (Sánchez et al., 2009, p. 62).

Así mismo, con el análisis de dichas perspectivas se pretende fundamentar el proceso de evaluación y dar respuesta a las siguientes

interrogantes ¿Qué evaluar?, ¿Bajo qué criterios?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo fue mi participación? y ¿Para qué evaluar?.

El constructivismo hace la demarcación del objeto a evaluar y señala que éste es el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que es necesario considerar ciertos criterios para llevar a cabo el proceso de evaluación, entre ellos: los objetivos del plan de estudios, el objetivo del programa, así como los objetivos de los planes de clase (Sánchez et al., 2009, p. 66).

La perspectiva crítica coincide con el objeto que plantea el constructivismo y especifica que la evaluación debe considerar: a) los aprendizajes alcanzados y b) el proceso seguido en el trabajo grupal. Así mismo, postula la necesidad de realizar procesos de reflexión colectiva entre docentes y alumnos respecto a las situaciones y problemas dadas en el aula, estableciendo vínculos con la institución educativa y el contexto social (González, 2009, p. 42, 44).

Es muy importante que la evaluación no considere solamente el producto, o el resultado final, sino que ésta se centre en los procesos de aprendizaje y de enseñanza y tome como referencia los objetivos planteados. Llevar a cabo este proceso es más difícil, porque significa hacerlo de manera constante y considerar todos los aspectos que se presenten en él, sin embargo, vale la pena porque se convierte en un proceso más justo, equitativo y fundamentado a través de las evidencias compiladas durante el proceso.

De la evaluación del desempeño es relevante el planteamiento de que los aspectos a evaluar deben ser previamente enseñados y practicados, así como el hecho de que los alumnos deben conocer los criterios bajo los cuales serán evaluados. Así mismo, son importantes las características de la evaluación integral, en particular las que identifica como “holística”, es decir, que valora la adquisición tanto de los contenidos curriculares declarativos, como los procedimentales y actitudinales, y la “humanista”,

la cual establece que al evaluar se consideren factores personales, didácticos, institucionales y sociales (Sánchez, 2009,p. 52, 57). Los aspectos antes mencionados quizá resulten difíciles pero es necesario considerarlos para lograr la formación integral del alumno.

¿Cómo evaluar?

Para contestar a la interrogante ¿Cómo evaluar?, la perspectiva crítica plantea el uso de instrumentos que consideren el trabajo grupal y que permitan llevar a cabo procesos de reflexión en torno al proceso de aprendizaje, entre los instrumentos que menciona están los siguientes: examen a libro abierto, examen temático o de composición, ensayo, cuestionarios de autoevaluación y entrevistas (González y Bellido, 2009, pp. 46-47).

El constructivismo clasifica las técnicas e instrumentos de evaluación de la siguiente manera: (Sánchez, et al., 2009, p. 70).

- a) Informales. En las que incluye la observación y la exploración por medio de preguntas.
- b) Semiformales. Los ejercicios y prácticas que se realizan tanto dentro como fuera de la clase.
- c) Formales. En este rubro entran los exámenes, mapas mentales, pruebas de ejecución, listas de cotejo, escalas, etc.

Las técnicas e instrumentos planteados por la perspectiva crítica y por la constructivista son adecuadas, en primer lugar por su variedad y porque se pueden utilizar tanto en la evaluación diagnóstica como en la continua o formativa, así como en la evaluación final.

De la evaluación alternativa, específicamente, de la evaluación de desempeño, también son importantes los instrumentos de evaluación que propone, sobre todo las pruebas orales y los portafolios.

Al plantear la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, también es necesario establecer las diferentes modalidades de evaluación que nos permitan saber cuándo evaluar.

¿Cuándo evaluar?

El constructivismo señala la necesidad de realizar tres tipos de evaluación, las cuales se mencionan a continuación: (Sánchez, 2009, pp. 67-69).

- a) Diagnóstica o inicial.
- b) Formativa.
- c) Sumativa.

La perspectiva crítica, al referirse a la revisión del proceso grupal y de la adquisición de los contenidos curriculares por parte del coordinador y los participantes, señala los momentos en los cuales debe hacerse la evaluación, dichos momentos son: (González, 2009, pp. 44-45).

- a) Al final de cada sesión.
- b) Después de cierto número de sesiones.
- c) Al término del curso.

Aunque la perspectiva crítica no señala explícitamente la evaluación diagnóstica, considero importante la coincidencia entre ésta y la perspectiva constructivista de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la evaluación formativa o continua y la sumativa. Al respecto, la evaluación integral caracteriza a la evaluación de los aprendizajes como sistémica, es decir, que da importancia a una evaluación contextual, diagnóstica, formativa (de procesos) y sumativa (de productos) con criterios previamente establecidos (Sánchez, 2009, pp. 56-57).

Las modalidades antes mencionadas, son la mejor forma de evaluar al alumno en *su* proceso de aprendizaje, porque pueden contribuir para hacer una evaluación justa, equitativa y fundamentada y para que el

docente pueda mejorar el proceso de enseñanza y en consecuencia el del aprendizaje.

¿Cómo fue mi participación?

La perspectiva crítica se refiere a la autoevaluación al señalar que la evaluación es un proceso, donde los involucrados asumen alternativamente el rol de sujetos y objetos de la evaluación, lo cual permite un papel activo en todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (González, 2009, p. 43). La evaluación auténtica y el constructivismo fomentan la autoevaluación tanto del alumno como del docente.

El aspecto de la autoevaluación (del docente y del alumno) se relaciona con algunas de las características que plantea la perspectiva tradicional, entre ellas: la “disciplina” y la “autodisciplina”, al establecer límites en el comportamiento de los estudiantes y la “responsabilidad”, porque enfatiza la capacidad para tomar decisiones (Sánchez, 2009, p. 21).

La responsabilidad del docente y del alumno debe comprender procesos de análisis y reflexión, que permitan emitir juicios valorativos sobre sí mismos con el fin de mejorar *sus* procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿Para qué evaluar?

Desde el punto de vista constructivista, la evaluación se realiza para tener una representación fidedigna a través de las evidencias recabadas, que permitan emitir juicios, principalmente de carácter cualitativo, y poder tomar decisiones para retroalimentar a los alumnos, hacer ajustes y mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la asignación de calificaciones, acreditación o promoción.

Además, la evaluación sirve para que el docente obtenga información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza que se emplearon y de su propio desempeño, y así poder proporcionar a los estudiantes la ayuda que necesitan para la construcción de sus conocimientos.

La perspectiva crítica considera que la evaluación sirve para que tanto el docente como el alumno cobren conciencia de:

- a) Lo aprendido.
- b) La forma en la que se aprendió.
- c) La posibilidad de recrear la experiencia en otras situaciones de aprendizaje.

El aspecto “para qué evaluar” es sumamente importante porque permite dimensionar todos los aspectos antes planteados e incluso, si es necesario y factible, replantear los objetivos del plan, del programa y/o del plan de clase.

i. Bibliografía básica y complementaria

La bibliografía básica debe contener los documentos fundamentales que serán analizados por los alumnos, con la guía del docente, para apropiarse de los contenidos curriculares. La bibliografía complementaria servirá para ampliar y profundizar ciertos contenidos (Bellido, 2009, p. 26).

Concluyo el presente capítulo apropiándome de la concepción de Díaz Barriga sobre el programa de estudio y el papel de la evaluación en el mismo:

... Un proyecto de trabajo por realizar, con una formulación hipotética para ser contrastada en la práctica (Díaz Barriga)

Los resultados del proceso de contrastación permitirán volver a empezar, haciendo los cambios necesarios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Angulo Villanueva, Rita (2007). “*Modificación continua de los contenidos: una alternativa al problema metodológico del diseño curricular: una metodología*”. En Angulo Villanueva, Rita, Orozco Fuentes, Bertha (coordinadoras). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. (pp. 267-296). México, D.F.: Plaza y Valdés.

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). “Propuesta para la elaboración de programas de estudio”. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, Sánchez Villers, Ma. Guadalupe, Flores Galaz, Miguel José, Cruz Galaz, Cindy Malinalli. *Elaboración de programas de estudio: Módulo III del Diplomado en Docencia Universitaria: antología*. (pp. 11-28). (Documento fotocopiado)

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda y Plascencia González, Josefina del Carmen (2009). “La evaluación con referencia a la norma y la evaluación con referencia a criterios”. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 23-31). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, (coordinadora) (2009). *Evaluación del aprendizaje*. México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Bruner, Jerome S. (1965). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Coll, César y Valls, Enric (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos” En Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 81-132). Madrid: Santillana.

Cruz Gama, Cindy Malinalli (2009). "La evaluación constataadora: perspectiva de la tecnología educativa". En Bellido Castañón, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*.(pp. 32- 41). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Díaz Barriga, Ángel (2008). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. Nueva ed. corregida y aumentada. México, D. F.: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Bonilla Artigas.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.

García Garrido, José Luis (1999).El profesor del siglo XXI. *Bordón* 51 (4), 435-447.

González Martínez, Guillermo y Bellido Castañón, Ma. Esmeralda (2009). "La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica crítica y grupal". En Bellido Castañón, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 42-49). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

González Velázquez, Ma. Susana, Crespo Knopfler, Silvia y Bellido Castañón, Ma. Esmeralda (2009). "La evaluación del aprendizaje por competencias". En Bellido Castañón, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*.(pp. 72-78). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Posner, George J. (2005).*Análisis del currículo*. 3ª ed. México: McGraw Hill.

Pozo, Juan Ignacio (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" En Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 19-80) Madrid: Santillana.

Sánchez Villers, María Guadalupe (2009). "La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva tradicional". En Bellido Castañón, Ma. Esmeralda, (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*.(pp. 16-22). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Sánchez Villers, María Guadalupe, Velasco Sánchez, Avelina, González Martínez, Guillermo, Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). "Perspectiva constructivista de la evaluación del aprendizaje". En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 60-71). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Sánchez Villers, María Guadalupe, Flores Galaz, Miguel José y Cruz Gama, Cindy Malinalli (2009). "Los contenidos curriculares" En *Elaboración de programas de estudio: Módulo III del Diplomado en Docencia Universitaria: antología* (pp. 45-53). (Documento fotocopiado).

Sánchez Villers, María Guadalupe y Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). "La evaluación alternativa". En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 51- 59). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Sarabia, Bernabé (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" En Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 133-197). Madrid: Santillana.

Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María (Julio-Septiembre 2008). "La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo" En *Revista mexicana de investigación educativa*. 13 (38), 677-712.

Stenhouse, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Marco Institucional de Docencia*. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre de 2010 en: http://www.posgrado.unam.mx/cep/documentos/02_MID_Marco_Institucional_de_Docencia.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México (2006). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*. México, D.F.: UNAM, Secretaría General. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre de 2010 de: <http://www.scribd.com/doc/20857128/Guia-Operativa-Unam-Para-Planes-de-Estudio>.

ZarzarCharur, Carlos (1994). "La definición de objetivos de aprendizaje: una habilidad básica para la docencia". *Perfiles educativos*, 63,8-15. Documento disponible también en línea. Recuperado el 5 de noviembre de 2010 en:<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>.

3. La Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información en la UNAM: análisis de su macroestructura curricular

El presente capítulo resume los resultados obtenidos del análisis realizado al Currículum Formal o Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información vigente, el cual se imparte en el Colegio de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El análisis consistió en observar, de acuerdo con Díaz Barriga, Bellido y otros autores, la manera en que están desarrolladas la macro y microestructura curricular de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información y la aplicación o no de la normativa vigente en la UNAM.

Este estudio permitió generar una serie de ideas con las cuales fue posible crear e incluir, en el último capítulo, la propuesta de modificación y actualización en la microestructura Fundamentos de la Organización Documental, la cual puede servir de modelo para la actualización de los conocimientos en torno a la organización de la información.

Para realizar el análisis se consideraron los siguientes aspectos: la fundamentación; los objetivos generales y el perfil profesional; la estructuración y organización curricular; las características de la formación profesional y los requisitos de presentación del plan de estudios. El análisis realizado está fundamentado en los siguientes documentos:

- ✓ *Propuesta metodológica para el análisis de planes de estudio vigentes de educación superior.*
- ✓ *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de plan y programas de estudio de licenciatura; Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, aprobado por el Consejo Universitario en el año 2002.*

- ✓ El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología, aprobado por el Consejo Universitario 1966.
- ✓ El Plan de estudios de la Licenciatura en Biblioteconomía, aprobado por el Consejo Universitario en el año de 1960.
- ✓ El Plan de Estudios de la Maestría en Biblioteconomía y Archivonomía, aprobado por el Consejo Universitario en el año 1956.

De acuerdo a la literatura especializada (abordada en el primer capítulo), al documento que contiene un plan de estudios se le denomina *currículum formal* u *oficial*, por ello en este capítulo se utilizan como sinónimos.

3.1 El Colegio de Bibliotecología

3.1.1 Antecedentes

La década de los años 50s es sumamente importante para el desarrollo de los estudios en bibliotecología en la Universidad Nacional Autónoma de México, debido a que el entonces Secretario General, Dr. Efrén C. del Pozo, quien conocía los problemas de las bibliotecas de la Universidad y era consciente de la importancia de la información para desarrollar adecuadamente las funciones de la misma, solicitó al maestro José María Luján, entonces Subdirector de la Biblioteca Nacional, la elaboración de un proyecto sobre la formación de personal con el fin de llevar a cabo el desarrollo bibliotecario de la institución.

Downs (1952, p.15) visitó las bibliotecas de la Universidad y en su informe manifestó:

Es urgente que se establezca una escuela de graduados para la preparación de bibliotecarios profesionales, con objeto de levantar el nivel de la biblioteconomía en México,

así como para proveer a la Universidad y a las demás bibliotecas de México, del personal adecuado.

Derivado del informe de Downs, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras, en su sesión del 13 de diciembre de 1954 acordó aprobar la creación del Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía (UNAM. FFyL. Consejo Técnico, citado por Solís, 1980, p. 11).

Para 1955, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras discutió el Plan de Estudios del Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía. En la sesión del Consejo participó el profesor José María Luján, quien presentaría un proyecto del plan, indicando que con esta carrera *se pretendía resolver el problema que en materia de bibliotecas tiene planteados hace muchos años la Universidad, ya que son treinta y seis bibliotecas que tiene a su disposición y están esperando desde hace tiempo un personal idóneo que las atienda...* (UNAM. FFyL. Consejo Técnico, citado por Solís, 1980, p. 12).

Al siguiente año (1956) la creación del Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía es aprobada, así el Colegio inició sus actividades en abril de 1956 en la planta alta del edificio de la Biblioteca Central (Ramírez, 2009, p. 27) y los planes de estudio de la Maestría en Biblioteconomía y de la Maestría en Archivonomía fueron aprobados en julio del mismo año.

3.2 Macroestructura curricular en Bibliotecología

3.2.1 Macroestructura curricular de 1956

El primer plan de estudios se constituyó de 36 créditos, además de la práctica de laboratorio de seis meses, la elaboración de una tesis y la sustentación del examen profesional (Escalona, 2006, p. 184).

Para formular el plan de estudios, Luján tomó como referencia los programas de universidades norteamericanas, entre ellas: la de Columbia, la Case Western Reserve y la de Chicago, pero sobre todo la segunda, al adoptar una orientación general del bibliotecólogo (Licea, 2007, p 29).

Varios años después el Dr. Francisco Larroyo, entonces director de la Facultad de Filosofía y Letras, propuso la reorganización de la enseñanza y dicha propuesta fue aprobada por el Consejo Universitario el 7 de abril de 1960.

Es relevante señalar que la propuesta anterior da origen a la creación de trece licenciaturas, entre ellas la de Biblioteconomía, la cual tomó como base el primer plan de estudios, pero a partir de ahora se ofrecen dos niveles de enseñanza, el recién creado, nivel de licenciatura, con 37 créditos y el de maestría con 10 créditos adicionales.

Casi la totalidad de las asignaturas del plan de estudios de 1956 fueron las que conformaron la del de la Licenciatura en Biblioteconomía (Menéndez y Menéndez, citada por Ramírez, 2009, p. 28).

Dicho plan se cursaba en seis semestres, estaba conformado por 36 asignaturas las cuales estaban estructuradas en cinco grupos: I. Materias obligatorias generales; Materias obligatorias monográficas, II. Seminarios, III. Materia pedagógicas y IV. Materias optativas. Al final del plan de estudios se hace referencia a las materias de carácter seriado especificando lo siguiente:

Para cursar Selección de libros es obligatorio haber aprobado el curso Servicio de Consulta y Bibliografía General.

Para cursar Bibliotecas Generales y Especiales es obligatorio haber aprobado el de Organización y Administración de Bibliotecas.

Para cursar Bibliografía Mexicana es obligatorio haber aprobado el curso Consulta y Bibliografía General.

Para cursar Problemas Especiales de Catalogación es obligatorio haber cursado el 1º y 2º cursos de Catalogación.

Para cursar Métodos y técnica de Investigación es obligatorio haber aprobado Historia de las Ciencias, así como también las materias monográficas.

A continuación se presentan los nombres de las materias de cada uno de estos grupos (UNAM. FFyL, 1952-1965, carpeta 28). (Véase el cuadro III).

PLAN DE ESTUDIOS EN BIBLIOTECONOMÍA (1956)	
Materias obligatorias generales	
Asignatura	Número de semestres
Introducción a la literatura castellana Historia y bibliografía	2
Introducción al estudio de la filosofía Historia y Bibliografía	1
Historia del arte	2
Historia de las ciencias	2
Materias obligatorias monográficas	
Clasificación y encabezamiento de materia	2
Bibliología e historia de las bibliotecas	2
Servicio de consulta y bibliografía general	2
Organización y administración de bibliotecas	2
Auxiliares audiovisuales en la biblioteca	2
Catalogación (1° Semestre)	2
Catalogación (2° semestre)	1
Selección de libros	1
Bibliotecas (generales y especiales)	2
Seminarios	
Bibliografía mexicana	2
Problemas especiales de catalogación	1
Métodos y técnica de investigación bibliográfica	1
Materias pedagógicas	
Teoría pedagógica	1
Conocimiento de la adolescencia	1
Didáctica de la Biblioteconomía	1
Materias optativas (6)	

Cuadro III. *Plan de estudios (1956)*. Fuente. UNAM. FFyL, 1952-1965, carpeta 28.

Una de las peculiaridades de éste plan de estudios era que el total de créditos era inferior al que se establecía en las otras carreras que se impartían en la Facultad de Filosofía y Letras. Este hecho es considerado por la entonces Consejera Técnica Propietaria: Alicia Perales y en la sesión del Consejo Técnico del 3 de junio de 1958, propuso se agregaran cuatro materias obligatorias monográficas, las cuales fueron: Publicaciones Periódicas (un semestre), Servicios Técnicos del Libro (un semestre), Sistema de Clasificación Library of Congress (un semestre) y Bibliotecas especiales (un semestre).

3.2.2 Macroestructura curricular de 1960

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Biblioteconomía de 1960 no tuvo cambios significativos respecto al anterior. Algunos de los ajustes que se hicieron se pueden apreciar en el siguiente cuadro (UNAM. FFyL, 1956, carpeta 32). (Véase el cuadro IV).

PLAN DE ESTUDIOS EN BIBLIOTECONOMÍA (1960)	
NIVEL LICENCIATURA	
(37 CRÉDITOS SEMESTRALES)	
Materias obligatorias generales	
Asignatura	No. de semestres
Historia de la literatura española	2
Historia de la filosofía	1
Historia de la ciencia	2
Historia del arte	2
Materias obligatorias monográficas	
Organización y administración de bibliotecas	2
Clasificación y encabezamiento de materias	2
Primer curso de catalogación	2
Segundo curso de catalogación	1
Servicio de consulta y bibliografía general	2
Selección de libros	1
Bibliotecas generales y especiales	2
Bibliología e Historia del Libro	2
Auxiliares Audiovisuales en la biblioteca	2
Publicaciones oficiales	1
Sistema de clasificación Library of Congress	1
Servicios técnicos del libro	1
Bibliografías especiales	1
Seminarios	
Bibliografía mexicana	2
Problemas especiales de catalogación	1
Métodos y técnica de investigación bibliográfica	1
Materias optativas (seis semestres)	
Reparación y conservación del Libro	1

Cuadro IV. *Plan de estudios (1960)*. Fuente. UNAM. FFyL, 1952-1965, carpeta 32.

3.2.3 Macroestructura curricular de 1967

En 1966 el Colegio de Biblioteconomía cambió su nombre por de Colegio de Bibliotecología. En ese mismo año se aprueba el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología, el cual estuvo vigente de 1967 a 2002. Dicho plan tenía una duración de ocho semestres y constaba de 48 asignaturas obligatorias y seis optativas. Con un total de 262 créditos. Los requisitos académicos eran:

- 1) Para ingreso: Bachillerato o equivalente
- 2) Para obtener título:
 - a) Haber cubierto los créditos totales del plan de estudios
 - b) Haber aprobado el examen de traducción de un idioma: inglés, francés, alemán, italiano o portugués.
 - c) Haber realizado el Servicio Social.
 - d) Presentación de tesis o tesina y su réplica en examen profesional de acuerdo a las disposiciones del Reglamento General de Exámenes Profesionales de la Facultad.

Su elaboración se basó en el Artículo 16 del *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales* (México: UNAM, 1967, citado por Escalona), el cual señala que un plan de estudios es:

El conjunto de asignaturas (cursos técnicos, laboratorios, talleres, prácticas, seminarios), exámenes y otros requisitos que aprobados en lo particular por los Consejos Técnicos de las facultades y escuelas, en lo general por el Consejo Universitario, aseguren que quien haya cubierto el plan, obtenga una preparación teórica y práctica

suficiente para garantizar a la sociedad el ejercicio eficaz y responsable de su profesión.

A continuación se presenta un cuadro con los nombres de las asignaturas que integraron dicho plan, así como la clave y el número de créditos asignado a cada una de ellas (UNAM, 1986, pp. 395-396). (Véase el cuadro V).

PLAN DE ESTUDIOS (1967)		
LICENCIADO EN BIBLIOTECOLOGÍA		
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS		
ASIGNATURA	CLAVE	NO. DE CREDITOS
PRIMER SEMESTRE		
Bibliología	0049	04
Catalogación y clasificación I 1	0066	08
Introducción a la Bibliotecología 1	0476	04
Introducción a la Ciencia y a la Tecnología 1	0478	04
Organización y administración de las bibliotecas 1	0703	04
Introducción a la Filosofía 1	0486	04
SEGUNDO SEMESTRE		
Catalogación y clasificación I 2	0067	08
Historia de las bibliotecas	0373	04
Introducción a la Bibliotecología 2	0477	04
Introducción a la Ciencia y a la Tecnología 2	0479	04
Métodos de investigación (Seminario)	0690	06
Organización y administración de las bibliotecas 2	0704	04
TERCER SEMESTRE		
Auxiliares audiovisuales 1	0038	08
Bibliotecas generales	0051	04
Catalogación y clasificación II 1	0068	08
Selección de materiales	0790	04
Consulta	0088	04
Historia del Arte (optativa)	2454	04
CUARTO SEMESTRE		
Auxiliares audiovisuales 2	0039	08
Bibliotecas especiales	0050	04
Catalogación y clasificación II 2	0069	08
Bibliografía I	0326	04
Servicios Técnicos del Libro	0967	04

Optativa		04
QUINO SEMESTRE		
Bibliografía II	0046	04
Catalogación y clasificación III 1	0070	08
Planeamiento del servicio bibliotecario 1	0721	04
Fundamentos de la educación (Psicología de la Educación 1)	0764	04
Bibliotecología sociológica	0057	04
Optativa		04
SEXTO SEMESTRE		
Psicología aplicada a la enseñanza (Psicología de la educación 2)	0765	04
Catalogación y clasificación III 2	0071	08
Planeamiento del servicio bibliotecario 2	0722	04
Publicaciones periódicas y seriadas	0776	04
Optativa		04
SÉPTIMO SEMESTRE		
Bibliografía Mexicana 1	0047	04
Catalogación y clasificación IV 1	0072	08
Didáctica de la Bibliotecología	0151	04
Documentación	0165	04
Bibliotecología comparada 1	0055	04
Optativa		08
OCTAVO SEMESTRE		
Bibliografía Mexicana 2	0048	04
Catalogación y clasificación IV 2	0073	08
Bibliotecología comparada 2	0056	04
Publicaciones oficiales	0775	04
Práctica docente dirigida	0737	04
Optativa		06
ASIGNATURAS OPTATIVAS		
ASIGNATURA	CLAVE	NO. DE CREDITOS

Historia de la Literatura (Española, Mexicana)		
Bibliotecas Nacionales	0052	04
Bibliotecas Universitarias	0054	04
Bibliotecas Escolares	0113	04
Introducción al Procesamiento de Datos 1	0998	04
Historiografía de México	2324	06
Estadística Aplicada a la Enseñanza 1	0196	04
Historiografía General	2323	06
Historia de México Siglos XVI-XVII		
Seminario de Investigaciones Bibliotecológicas 1	0875	08
Bibliotecas Públicas	0053	04
Introducción al Procesamiento de Datos 2	0999	04
Estadística Aplicada a la Enseñanza 2	0197	04
Seminario de Documentación 2	0816	08
Conservación y restauración del Libro 1	0086	04
Conservación y restauración del Libro 2	0087	04
Seminario de Investigaciones Bibliotecológicas 2	0876	08

Cuadro V. Plan de estudios (1967). Fuente: UNAM, 1986, pp. 395-396.

Del Plan de Estudios del Colegio de Bibliotecología de 1967 Escalona (2006, p. 194) organiza las asignaturas en ocho áreas y presenta las siguientes tendencias:

En primer lugar señala que el área que predomina es la de "Organización Bibliográfica y Documental, con un 28.6%. A lo que Escalona denomina Área no Bibliotecológica tiene un 21.4%. Con un porcentaje del 14.3% se encuentran dos áreas: la de Administración de Unidades y Sistemas de Información Documental y el área denominada Básica. El Área de Recursos de Información Documental está representada con un 9.5%. Las asignaturas sobre Metodología representan el 7.1%. El Área Servicios Bibliotecarios y de Información representa el 4.8%. Finalmente, se señala que el Área Tecnología de la

Información no está representada en dicho plan de estudios, como se muestra en el siguiente cuadro. (Véase el cuadro VI).

TENDENCIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA (1967)	
Áreas bibliotecológicas	%
Organización Bibliográfica y Documental	28.6
Administración de unidades y sistemas de información documental	14.3
Básica	14.3
Recursos de información documental	9.5
Metodología	7.1
Servicios bibliotecarios y de información	4.8
Tecnología de la información	0.0
Área no bibliotecológica	21.4
TOTAL	42=100%

Cuadro VI. Tendencias del Plan de Estudios del Colegio de Bibliotecología en 1967. Fuente: Escalona, 2006, p. 194.

Como se mencionó anteriormente, el Colegio de Bibliotecología se creó para atender una necesidad urgente de organización de las 36 bibliotecas que en 1966 existían en la Universidad Nacional Autónoma de México y se puede apreciar que existe una estrecha vinculación entre dicha necesidad y la tendencia del Plan de Estudios hacia el área de Organización Bibliográfica y Documental, la cual tiene el porcentaje más alto (28.6), exactamente el porcentaje duplicado de las áreas Administración de Unidades y Sistemas de Información Documental y lo que Escalona denomina "Área Básica", con un 14.3% cada una.

El periodo de tiempo que permaneció vigente este Plan de Estudios fue de más de treinta años y aunque los contenidos y la bibliografía de algunas asignaturas fueron actualizados por iniciativa de algunos

docentes, dicho plan requería de una revisión exhaustiva e integral y una actualización acorde con los cambios que se habían registrado en la sociedad y aunque hubo intentos por actualizarlo, en realidad no se había logrado, al respecto Madrid (citado por Escalona, 2006, p. 187) señaló:

El programa de cada materia ha sufrido ciertas modificaciones, a criterio de los maestros que imparten cada asignatura; ello con el objeto de actualizar en cierta medida los conocimientos que los sistemas bibliotecarios demandan actualmente del aspirante a la profesión. Se ha revisado el Plan de Estudios de la carrera y los resultados de la revisión han determinado que el plan es obsoleto, dado que corresponde más a un nivel de técnicos que de licenciados en la especialidad.

3.2.4 Macroestructura curricular de 2002

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información vigente, tiene su origen en febrero de 1992, cuando la Facultad de Filosofía y Letras promovió la revisión de los planes de estudio de los diversos colegios que la constituyen.

Es por esta razón que la Facultad de Filosofía y Letras estableció la Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología, la cual de manera conjunta con el Comité Académico Asesor revisaron la naturaleza y estructura del mismo y su vinculación con el desarrollo de la disciplina y el mercado de trabajo que ofrece espacios a los egresados (UNAM. FFyL, 2002, p. 4).

En noviembre de 2001, el Comité Académico Asesor aprobó el *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información*, el cual fue presentado tanto en las Reuniones Plenarias de Profesores como en la de Alumnos, los días 10 y 11 de diciembre respectivamente, obteniendo la aprobación de profesores y alumnos en ambas reuniones. Lo anterior fue sumamente relevante para continuar con el proceso de revisión y aprobación de instancias como el consejo Técnico de la Facultad y el Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes.

El plan de estudios vigente fue aprobado por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes el 29 de julio del mismo año y entró en vigor a partir del semestre 2003-1. Su registro de aprobación ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública se hizo el 7 de mayo de 2003 con el número: 623306 (Ramírez, 2007, pp. 29-30).

Así, concluyó uno de los procesos más complejos e importantes en la historia del Colegio de Bibliotecología por varias razones, entre ellas:

a) La solución de un problema que se venía arrastrando durante varias décadas, es decir, la actualización de un plan de estudios que debido a los cambios que se han presentado en la sociedad ya no podía responder a ellos.

b) La participación responsable de los diferentes agentes sociales para solucionar el problema.

3.3 Modificaciones a la macroestructura curricular

Como resultado del análisis del currículum formal del Colegio de Bibliotecología desde sus orígenes, se realizó un cuadro en el que se

pueden observar sus características y las modificaciones que ha tenido en su devenir histórico. (Véase el cuadro VII).

MODIFICACIONES DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN BIBLIOTECOLOGÍA				
Fecha de aprobación	1956	1960	1966	2002
Duración en semestres	-----	-----	8	8
Total de asignaturas	36	38	48	51
Asignaturas obligatorias	30	31	42	42
Asignaturas optativas	6	7	6	9
Asignaturas teóricas	-----	-----	31	51
Asignaturas prácticas	-----	-----	17	0
Total de Créditos	36	37	262	360
Créditos obligatorios	-----	-----	238	324
Créditos optativos	-----	-----	24	36
Nivel (Maestría, "M" Licenciatura "L")	M	L	L	L
Requisitos de ingreso (Bachillerato "B")	B	B	B	B
Requisitos de egreso				
1 = 100% de créditos	1	1	1	1
2 = Laboratorio 6 meses	2	2	3	3
3 = Servicio social	5	5	4	4
4 = Idioma	6	6	5	5
5 = Prueba escrita			6	6

6 = Prueba oral				
Opciones de titulación	1	1	3	3
Estructura	G	G	-----	6 Á
Tipo de asignaturas	M	M		
Generales "G"	S	S		
Monográficas "M"	P			
Seminarios "S"				
Pedagógicas "P"				
Áreas "Á"				
Seriación:	----		-----	
Obligatoria "O"		O		I
Indicativa "I"				

Cuadro VII. Modificaciones del Plan de Estudios en Bibliotecología.
Fuentes: UNAM. FFyL, 1952-1965, carpeta 28; UNAM. FFyL, 1952-1965, carpeta 32; UNAM, 1986, pp. 395-396.

De las modificaciones que han experimentado los planes de estudio de Bibliotecología en la Universidad Nacional Autónoma de México se destacan las siguientes:

a) Por la estructura administrativa existente en la UNAM en la época en la que se creó, surgió como *maestría* para después convertirse en licenciatura.

b) El aumento en el número de asignaturas es un aspecto relevante, como se puede observar, inició con 36 y actualmente son 51.

c) El aumento en el número de créditos también es importante en su desarrollo histórico, debido a que éste se ha incrementado.

d) Las opciones de titulación pasaron de 1 a 3, aspecto que también es positivo.

e) La organización de las asignaturas ha cambiado drásticamente hasta llegar a la organización por áreas en el plan vigente.

f) Un aspecto que se puede relacionar con la flexibilidad es el de la seriación, que ha pasado de ser “obligatoria” a “indicativa”.

g) Quizá la modificación más relevante sea la relacionada con el carácter teórico de las 51 asignaturas del plan actual.

3.4 Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información en la UNAM: análisis de su macroestructura

A continuación y tomando en consideración la *Propuesta metodológica para el análisis de planes de estudio vigentes de educación superior* de Bellido (1999), se presentan los resultados de un análisis de la macroestructura o currículum formal de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, aprobado en 2002 y puesto en marcha a partir del semestre 2003-1. El análisis considera los siguientes aspectos:

La fundamentación; los objetivos y el perfil profesional; la estructura y organización curricular; las características de la formación profesional y los requisitos de presentación del currículo formal o plan de estudios.

3.4.1 Fundamentación

Para llevar a cabo el proceso de creación o modificación de un plan la fundamentación es muy importante, en ella es necesario investigar e identificar las necesidades que el egresado va a satisfacer mediante su formación, así como los campos laborales en los que se puede incorporar. Otro aspecto importante en este apartado es la evaluación del plan de estudios que se pretende reestructurar. A continuación son tratados éstos y otros aspectos.

3.4.1.1 Necesidades que el egresado debe atender

En el Plan de Estudios vigente se destacan de manera particular los aspectos que han propiciado una ampliación y modificación del ejercicio de la disciplina bibliotecológica, entre ellos: (UNAM. FFyL, 2002, pp. 10-11).

- a) Los cambios económicos, políticos y sociales.
- b) Las tendencias en la provisión de servicios de información.
- c) El aumento en la diversidad de presentaciones de la información.
- d) El desarrollo de las tecnologías digitales, de la computación y de las telecomunicaciones aplicadas al manejo de la información.

Por lo tanto, el profesional que se forme debe responder a las necesidades sociales actuales y futuras y adaptarse a los cambios en materia de circulación de la información y del conocimiento, teniendo una base académica y profesional sólida y definida que le permita participar activamente en su entorno social.

Así, el Licenciado en Bibliotecología y Estudios de la Información atenderá los requerimientos de información de la sociedad y con ello permitirá la generación de nuevo conocimiento, desarrollo socioeconómico, cultural, educativo, científico y tecnológico. Para contribuir a lo anterior, el profesional deberá contar con conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarios para la selección, organización, difusión y recuperación de la información, así como fomentar el uso de ésta.

3.4.1.2 Campos de trabajo actuales y potenciales para el egresado

Los escenarios donde se requieren los servicios profesionales del bibliotecólogo están centrados en organismos del sector público, privado y descentralizado, entre ellos:

- a) Organismos gubernamentales.
- b) Instituciones educativas.
- c) Organismos internacionales.
- d) Organismos de base comunitaria.
- e) Banca y seguros.
- f) Compañías de servicios y consultorías.
- g) Industria.
- h) Instituciones de investigación.
- i) Industria editorial y de la información.
- j) Medios de comunicación y publicidad (UNAM. FFyL, 2002, pp. 12-13).

Aunque en el Plan de Estudios no se mencionan los sectores potenciales en los que podrá ser empleado el egresado del Colegio de

Bibliotecología y dado el carácter general de los sectores que se mencionaron anteriormente se puede inferir que los sectores potenciales podrían ser los mismos, así como los que surjan.

3.4.1.3 La docencia y la investigación de la bibliotecología

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, señala el estado de la docencia de la bibliotecología en el país, a nivel latinoamericano, en Estados Unidos y en Gran Bretaña (UNAM. FFyL, 2002, pp. 15-16).

A nivel nacional las instituciones que ofrecen la formación en el área bibliotecológica son: la Secretaría de Educación Pública a través de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía; la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en la Escuela de Bibliotecología e Información; la Universidad Autónoma de Nuevo León en el Colegio de Bibliotecología; la Universidad Autónoma de Chiapas a través del Colegio de Bibliotecología; la Universidad Autónoma del Estado de México con la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental; la Universidad de Guadalajara con su Licenciatura en Bibliotecología mediante el Sistema de Universidad Virtual; la Universidad Autónoma de Guadalajara en la Licenciatura en Ciencias de la Información; la Universidad Autónoma de Chihuahua con la Licenciatura en Ciencias de la Información y obviamente la Universidad Nacional Autónoma de México, con el Colegio de Bibliotecología.

Respecto al estado de la docencia a nivel Latinoamericano se señala que las escuelas de bibliotecología de Brasil, Colombia, Costa Rica y Cuba llevaron a cabo procesos de reestructuración de sus planes de estudio entre los años 1998 y 2000.

El sistema educativo de Estados Unidos no tiene licenciatura, los estudios son a nivel de maestría y su orientación es preferentemente

práctica y profesionalizante. Mientras que en Gran Bretaña, los estudios en el área fueron suprimidos en el año 2001.

Con relación al estado de la investigación, el plan de estudios señala que ésta se realiza tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en el Centro Universitarios de Investigaciones Bibliotecológicas y en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas.

3.4.1.4 Evaluación del plan de estudios anterior

El plan de estudios que se analiza es el resultado de la reestructuración del que fue aprobado en 1967 y aunque como ya se mencionó, durante el periodo que estuvo vigente, se realizaron actualizaciones en los programas de algunas materias, lamentablemente no se había hecho una revisión integral y sistemática acorde con la evolución que la disciplina había tenido y con las tendencias del mercado laboral (UNAM. FFyL, 2002, p. 15).

Al realizar dicha revisión se identificaron debilidades que no permitían una relación plena con las prácticas profesionales. Dichas debilidades se mencionan a continuación: (UNAM. FFyL, 2002, pp. 17-19).

- ✓ No desarrolla suficientemente en el alumno las habilidades, aptitudes y actitudes que favorezcan la iniciativa e independencia en el trabajo.
- ✓ Insuficiente énfasis en la investigación como un constituyente esencial de la formación.
- ✓ Propicia que el estudiante se desempeñe principalmente en bibliotecas.
- ✓ Escaso enfoque al estudio del usuario de los servicios y de la información.
- ✓ Se orienta hacia la adquisición de competencias técnicas convencionales.

- ✓ No propicia que en el estudiante se desarrollen las competencias para la elaboración de su trabajo de titulación.
- ✓ Se concentra en información estructurada y en fuentes formales, discriminando lo no convencional o efímero.
- ✓ No contempla la aplicación de nuevas tecnologías de información.
- ✓ Está orientado a la administración tradicional.
- ✓ Las adaptaciones casuísticas al plan han propiciado duplicidad de contenidos y disminuido su eficacia.

3.4.1.5 Líneas de investigación

Respecto a las líneas de investigación, el currículum formal plantea: El Licenciado en Bibliotecología y Estudios de la Información es el profesional que conoce diferentes tipos de recursos de información, impresos y en otros formatos, que los organiza y sistematiza, que planea, organiza y administra servicios bibliotecarios y de información para satisfacer las necesidades informativas de distintos sectores de la población, apoyándose en las tecnologías de la información, *y que lleva a cabo investigación para encontrar solución a los problemas derivados de su práctica profesional y de las características del entorno económico, social y cultural en que desarrolla sus actividades profesionales*(UNAM. FFyL, 2002, p. 25). (Las cursivas son mías).

3.4.2 Objetivos generales y perfil profesional

En este apartado se presentan los resultados del análisis de aspectos como: la orientación o enfoque desde el cual se enfocó el plan de estudios, así como el perfil profesional del egresado, es decir, los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que debe adquirir para desempeñarse de manera óptima y la congruencia entre el objetivo general y el perfil profesional, entre otros.

3.4.2.1 Orientación o enfoques disciplinarios

Con relación al enfoque u orientación disciplinar, el Plan de estudios menciona que el campo de la información es de carácter multi, inter y transdisciplinario.

3.4.2.2 Perfil profesional del egresado

El perfil del egresado de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información establece que la persona que cursó dicho plan de estudios será capaz de planear, organizar y dirigir servicios bibliotecarios y de información y para lograrlo, se plantea que deberá adquirir una serie de conocimientos (27), habilidades y aptitudes (30) y actitudes (UNAM. FFyL, 2002, pp. 21-25).

De la lista de los conocimientos, habilidades y aptitudes y actitudes, se realizó una selección de los que se consideran que están relacionados con el Área Organización Bibliográfica y Documental y particularmente con la asignatura de *Fundamentos de la Organización Documental* los cuales se presentan a continuación:

Conocimientos sobre:

- ✓ *Los principios que dan sustento teórico a la disciplina. Su naturaleza y alcance.*
- ✓ *El desarrollo histórico del pensamiento bibliotecológico.*
- ✓ *Las relaciones cognoscitivas existentes entre la bibliotecología y otras disciplinas relacionadas con la información.*
- ✓ *Las proposiciones filosóficas y sociológicas relacionadas con la sistematización del conocimiento, así como las relaciones existentes entre estos paradigmas y los diversos métodos aplicados para la organización de la información.*

- ✓ *La evolución, tipología y función social de las diferentes clases de documentos y de las bibliotecas y otras unidades involucradas en el flujo de la información documental.*
- ✓ *Las teorías y los principios relacionados con los marcos tradicionales y emergentes de la producción y difusión de la información, el desarrollo de colecciones y la selección de materiales documentales.*
- ✓ *Análisis, descripción y administración de las fuentes documentales existentes, así como de sus productos de información.*
- ✓ *Los referentes teóricos y metodológicos indispensables para la gestión de los procesos y servicios de información.*
- ✓ *Los principios teóricos, los métodos y las técnicas indispensables para la formación de recursos humanos en el área.*
- ✓ *La generación, la producción, el tratamiento, la distribución y la comercialización de los materiales documentales en sus diversas formas.*

Habilidades y aptitudes para:

- ✓ *Organizar la información documental.*
- ✓ *Comunicarse por escrito o verbalmente con todas las personas involucradas en su actividad profesional.*
- ✓ *Actuar profesionalmente en cualquier entorno social propio de las diferentes unidades de información y comunidades de usuarios.*
- ✓ *Trabajar de manera individual o colectiva según las distintas actividades a realizarse.*
- ✓ *Utilizar las tecnologías de computación que le permitan contribuir al funcionamiento óptimo de los procesos y servicios bibliotecarios y de información.*

- ✓ *Elaborar, interpretar y aplicar políticas y procedimientos requeridos para el funcionamiento adecuado de las unidades de información.*
- ✓ *Interpretar y aplicar diferentes normas bibliográficas.*
- ✓ *Interpretar y aplicar las normas y sistemas vinculados con la representación de los documentos.*

Actitudes para:

- ✓ *Administrar eficientemente los procesos y los servicios bibliotecarios y de Información.*
- ✓ *Elaborar reflexiones acerca del papel del bibliotecólogo en la sociedad.*
- ✓ *Laborar de manera individual o colectiva según las actividades desarrolladas y los requerimientos de trabajo inter, intra o multidisciplinario.*
- ✓ *Examinar, analizar y organizar la información documental.*
- ✓ *Asumir con responsabilidad y ética profesional las diferentes tareas inherentes al bibliotecólogo.*

3.4.2.3 Tipo de formación profesional

De acuerdo con el Plan de Estudios es necesaria la formación de profesionales de bibliotecología y estudios de la información que operen el desarrollo informativo requerido en el país, que fomenten el uso de la información mediante la organización documental, la administración de centros de información, la planeación de servicios, el estudio y la satisfacción de las necesidades de los usuarios, así como la integración de las nuevas tecnologías para la conservación, organización, difusión y uso de la información (UNAM. FFyL, 2002, pp. 10-11).

3.4.2.4 Práctica(s) profesional(es)

El Plan de Estudios promueve una práctica profesional fundamentada en los conocimientos, habilidades y aptitudes, vinculada con las realidades del país para contribuir en la solución de los problemas a través del fomento del uso de la información, la organización documental, la administración de centros de información, la planeación de servicios, el estudio y la satisfacción de las necesidades de los usuarios, así como la integración de las nuevas tecnologías para la conservación, organización, difusión y uso de la información.

3.4.2.5 Congruencia entre el objetivo general, el perfil profesional y la fundamentación.

Considero que sí hay congruencia entre el objetivo general, el perfil profesional y la fundamentación, porque en los tres apartados se toma como base a la información organizada y sistematizada de acuerdo a ciertos lineamientos organizacionales, como objeto de estudio de la bibliotecología, dicho objeto, determina las funciones que debe desempeñar el profesional que estudie dicho plan. Aunque cabe señalar que la forma de referirse a ella cambia un poco en dichos apartados, por ejemplo, en el objetivo general y en la fundamentación se habla de información, mientras que en el perfil profesional y en la fundamentación se habla de recursos de información y de documentos respectivamente.

Con relación a las funciones, se observa que hay ligeros cambios al mencionarlas en los tres apartados, por lo cual a continuación se presenta la forma en la que considero que debería quedar (mediante el uso de negritas en cursivas) dichos apartados con el fin de que en los tres se mencionen las mismas funciones:

Objetivo general

Formar profesionales para seleccionar, **preservar**, organizar, difundir y recuperar la información, así como promover su uso entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana, y con ello, contribuir al desarrollo científico, tecnológico, cultural y educativo del país.

Fundamentación

En virtud de lo anterior, la bibliotecología es una disciplina que ha existido durante siglos y su campo de acción se ha centrado en las actividades (**funciones**) relacionadas con la institución bibliotecaria, entre las que destacan la **selección**, preservación, organización, difusión, **recuperación** y **promoción del** uso de los documentos (UNAM. FFyL, 2002, p. 8).

Perfil profesional

El licenciado en Bibliotecología y Estudios de la Información es el profesional que conoce diferentes tipos de recursos de información, impresos y en otros formatos, que los **selecciona, preserva**, organiza y sistematiza, que planea, organiza y administra servicios bibliotecarios y de información para satisfacer las necesidades informativas de distintos sectores de la población, apoyándose en las tecnologías de la información, y promueve el uso de dichos recursos.

3.4.3 Estructuración y organización curricular

En este apartado se explican los aspectos relacionados con la estructura y organización que presenta el plan de estudios, entre ellos la áreas curriculares; la organización de los contenidos; el modelo de organización curricular y los fundamentos que se consideraron para llevar a cabo la estructuración de dicho plan.

3.4.3.1 Líneas, ciclos [o áreas] curriculares

El plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información está constituido por 51 asignaturas, de las cuales 42 son de carácter obligatorio y nueve son optativas, todas ellas deben ser cubiertas en un total de ocho semestres (UNAM. FFyL, 2002, pp. 25-26).

En dicho plan se pretende que con las asignaturas obligatorias los alumnos obtengan los conocimientos básicos de Bibliotecología y Estudios de la Información y están agrupadas en seis áreas, las cuales son: Organización Bibliográfica y Documental (OBD); Administración de Servicios de Información (ASI); Recursos Bibliográficos y de Información (RBI); Servicios Bibliotecarios (SB); Tecnología de la Información (TI); Investigación y Docencia en Bibliotecología (IDB).

A continuación se presenta el objetivo de cada una de las áreas con sus respectivas asignaturas:

Área: Organización bibliográfica y documental

Objetivo: Estudiar los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental.

Las siete asignaturas incluidas en ésta área son: Fundamentos de la organización documental, Catalogación I, Catalogación II, Catalogación por tema, Sistema de clasificación Dewey, Sistema de clasificación LC, e Indización.

Área: Administración de servicios de información

Objetivo: Estudiar los aspectos relacionados con la administración de los servicios bibliotecarios y de información que tienen lugar en las bibliotecas y otras unidades de información documental.

Las cinco asignaturas que conforman esta área son: Fundamentos de la administración, Administración de servicios bibliotecarios y de información, Administración de recursos humanos, Mercadotecnia de la información y Evaluación de unidades de información.

Área: Recursos bibliográficos y de información

Objetivo: Conocer la evolución y características de los recursos y fuentes de información, utilizados para proporcionar servicios bibliotecarios y de información así como su relación con las necesidades de información de distintas comunidades.

Las asignaturas que constituyen esta área son ocho: Historia del libro y de las bibliotecas I, Historia del libro y de las bibliotecas II, Recursos de información, Teoría y técnica bibliográfica, Industrias editorial y de la información, Desarrollo de colecciones, Bibliografía mexicana: siglos XVI-XIX y Bibliografía mexicana contemporánea.

Área: Servicios bibliotecarios

Objetivo: Estudiar el desarrollo y características de los servicios bibliotecarios y de información en relación con las demandas de la sociedad.

Las siete asignaturas de esta área son: Fundamentos de los servicios de información, Bibliotecología social, Lectura, lectores y bibliotecas, Servicios bibliotecarios y de información. Consulta I, Consulta II y Usuarios de la información.

Área: Tecnología de la información

Objetivo: Conocer y aplicar la tecnología disponible para la organización de la información documental, así como para la prestación de servicios bibliotecarios y de información.

Esta área está conformada por las siguientes siete asignaturas: Computación aplicada a la Bibliotecología, Tecnología de la información en bibliotecas, Bases de datos, Telecomunicaciones en las unidades de información y Sistemas y programas de automatización de bibliotecas, Administración de sistemas automatizados, Recursos digitales y multimedia.

Área: Investigación y docencia en bibliotecología

Objetivo: Conocer y utilizar los métodos y técnicas pertinentes para la solución de los problemas de investigación que se presentan en la práctica profesional, así como conocer el desarrollo de la disciplina en general y en México, además de los aspectos relacionados con su didáctica.

Las asignaturas incluidas en la última área son: Fundamentos de la Bibliotecología, Bibliotecología en México, Introducción a la investigación, Métodos de investigación cuantitativos, Métodos de investigación cualitativos, Didáctica de la Bibliotecología, Seminario de titulación I y Seminario de titulación II.

3.4.3.2 Organización de los contenidos

La organización de los contenidos en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información es por asignaturas, las cuales están organizadas siguiendo el principio de lo simple a lo complejo.

3.4.3.3 Enfoque de presentación de los contenidos

En la fundamentación (UNAM. FFyL, 2002, pp. 9-10) se establece que todas las áreas del plan de estudios requieren de enfoques inter y multidisciplinarios, por lo que destaca la relación de la información con:

- a) La sociedad en general, sus subconjuntos de usuarios, el conocimiento, las bibliotecas y toda unidad similar; así como con la tecnología.
- b) La tecnología de la información como un elemento inseparable de los procesos y del uso de la información.
- c) Los aspectos de evaluación y calidad en lo concerniente a los procesos de producción y a la oferta de servicios, y su correspondencia con las necesidades sociales.
- d) Los métodos y herramientas que el bibliotecólogo debe aplicar para sistematizar, diseminar y garantizar el acceso a los grandes volúmenes de información.

3.4.3.4 Modelo de organización curricular.

El modelo de organización curricular que rige al plan de estudios es por áreas, con él, se pretende que se establezcan relaciones entre los contenidos de las asignaturas que conforman cada área, así como con las de las otras áreas.

3.4.3.5 Fundamentación de la estructura y organización

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, fundamenta su estructura y organización en los siguientes aspectos: a) Número de créditos que deben ser cubiertos; b) Organización por áreas disciplinares; c) Inclusión de áreas y asignaturas y d) Convertir los seminarios de titulación con un carácter obligatorio (UNAM. FFyL, 2002, pp. 38-39). A continuación se desglosa cada uno de los aspectos:

- a) Número de créditos que deben ser cubiertos: la UNAM establece que los estudios profesionales deben alcanzar un mínimo de 300 créditos. En el Plan de Estudios de la Licenciatura en

Bibliotecología y Estudios de la Información se establecen 360 créditos.

- b) Organización por áreas disciplinares: con el fin de propiciar que el estudiante obtenga una formación integral y pueda desempeñarse adecuadamente, se decidió por una organización por áreas disciplinares.
- c) Inclusión de áreas y asignaturas: con el fin de atender el desarrollo de la disciplina, así como las prácticas profesionales, actuales y emergentes, en el plan de estudios se incluyeron las áreas de: *Tecnologías de la información y Servicios bibliotecarios*. Asimismo se revisaron y actualizaron los contenidos de las áreas *Organización bibliográfica y documental; Recursos bibliográficos y de información; Administración de servicios de información e Investigación y docencia en bibliotecología*.
- d) Convertir a los seminarios de titulación a un carácter obligatorio. Se pretende estimular la titulación mediante dos seminarios de titulación los cuales tienen un carácter obligatorio.

3.4.4 Características de la formación profesional

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los siguientes aspectos: la vinculación entre la teoría y la práctica; las alternativas que dicho plan ofrece para la formación de los alumnos en la investigación; las actitudes, valores que los egresados deben asumir para lograr un óptimo desempeño profesional; la comprensión de la realidad social y de la profesión; así como los servicios que presta a la sociedad.

3.4.4.1 Vinculación teórica-práctica

Al respecto, se menciona que por la naturaleza propia de la disciplina, en el plan de estudios predominan los cursos teóricos y los aspectos de aplicación de la teoría, forman parte del *corpus* teórico de las asignaturas

respectivas. Lo anterior significa que no se concibe, ni se entiende la práctica como una actividad independiente que se apoya en materiales y experiencia de un orden distinto al discurso teórico. Este aspecto se fundamenta en el artículo 15, inciso “a” del *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales* de la Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM. FFyL, 2002, p.32).

Considero que aunque todas las asignaturas están tipificadas como teóricas, en las que se requieren prácticas y ejercicios, el docente lleva a cabo una combinación de los aspectos teóricos con la práctica que considera convenientes.

3.4.4.2 Formación para la investigación

El aspecto de la formación en investigación del alumno en el plan de estudios que se analizó tiene gran relevancia, lo cual se puede apreciar en el área denominada “Investigación y docencia en bibliotecología” cuyo objetivo es: Conocer y utilizar los métodos y técnicas para la solución de los problemas de investigación que se presentan en la práctica profesional, así como conocer el desarrollo de la disciplina en general y en México, además de los aspectos relacionados con su didáctica. Las asignaturas relacionadas con la investigación que se incluyen en dicha área son: Introducción a la investigación (primer semestre), Métodos de investigación cuantitativos (segundo semestre), Métodos de investigación cualitativos (tercer semestre), Seminario de titulación I (séptimo semestre) y Seminario de titulación II (octavo semestre) (UNAM. FFyL, 2002, p. 29).

3.4.4.3 Actitudes y valores

Entre las actitudes y los valores que se explicitan en el plan de estudios están: a) Espíritu de servicio; b) Espíritu de colaboración; c) Responsabilidad; (p.25) d) Conciencia de los problemas para colaborar en su solución; e) Ética profesional. Considero que los docentes, además de los señalados, también enseñamos otras actitudes y valores.

3.4.4.4 La comprensión de la realidad social del país y de la profesión.

En el área “Servicios bibliotecarios” se encuentran asignaturas que permiten conocer y comprender la realidad social del país y de la profesión, a continuación se mencionan los nombres de las asignaturas de dicha área y su correspondiente objetivo:

- ✓ Fundamentos de los servicios de información

Objetivo: Analizar la relevancia que tienen los servicios de información en el contexto social en que se desarrollen.

- ✓ Bibliotecología social

Objetivo: Analizar los espectros sociales, políticos, globales, culturales y éticos del profesional de la información, relacionados con la teoría y práctica bibliotecológicas.

- ✓ Lectura, lectores y bibliotecas

Objetivo: Elaborar propuestas que involucren a la institución bibliotecaria en la socialización de la lectura, la formación de prácticas lectoras y la promoción de la lectura para diferentes usos educativos, informativos y de esparcimiento, en función de la comprensión del fenómeno de la lectura y los factores sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos de la sociedad.

Además, considero que en las demás asignaturas, los profesores al desarrollar los contenidos de alguna manera muestran las realidades, tendencias y problemas de nuestro país y las formas para colaborar en su solución.

3.4.4.5 Servicios a la sociedad

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información (UNAM. FFyL, 2002, pp. 44-45) establece los requisitos de titulación tomando como base lo indicado en el *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales*, en el *Reglamento General de Servicio Social* y en el *Reglamento General de Exámenes* de la Universidad Nacional Autónoma de México. Específicamente en cuanto a la prestación de servicios a la sociedad y con base en el *Reglamento General de Servicio Social* uno de los requisitos de titulación es cumplir con el servicio social.

Los sectores en los que se puede llevar a cabo el servicio social pueden ser los mismos que se mencionaron en el apartado 3.4.1.2.

3.4.5 Requisitos de presentación del plan de estudios

Este apartado incluye un cuadro en el que se muestran los resultados del análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información sobre los requisitos de presentación, dicho análisis se realizó siguiendo la normatividad establecida para ello.

3.4.5.1 Normatividad para la presentación de planes de estudio

A continuación se presenta un cuadro elaborado con base en el documento de Bellido (1999) titulado *Propuesta metodológica para el análisis de planes de estudio vigentes de educación superior*. En el cuadro se pueden apreciar los elementos que incluye el Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, así como los que no están incluidos y algunos cambios. (Véase el cuadro VIII).

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN		
Elemento	Bellido (página)	Observaciones
1. Portada*	Si (p.1)	
2. Índice**	** (p.2-3)	
3. Participantes***	No	La información se obtuvo de otras fuentes
4. Presentación	Si (p. 4)	
5. Fundamentación del proyecto	Si (p. 7-19)	
a) Contexto socioeconómico del país relacionado con la profesión	Si	
b) Necesidades sociales que se espera atiendan el egresado	Si	
c) Características y cobertura de la función del egresado	Si	
d) Campo de trabajo actual y potencial de los egresados	Si	
e) Estado actual de la docencia y la investigación en el área a nivel nacional y en comparación con otros países	Si	
f) Resultados de la evaluación del plan de estudios vigente	Si	
6. Líneas de investigación	Si (p. 25)	
7. Objetivo(s) general(es)	Si (p. 20)	
8. Perfil del egresado	Si (p. 21-25)	
9. Mapa curricular	Si (p. 38)	
10. Estructura y organización del plan de estudios	Si (p. 25-32)	
11. Requisitos que deben presentar los alumnos	Si (p. 42-44)	

12. Recursos humanos y materiales para su implantación	Si (p.48-51)	
13. Tabla de equivalencias	Si (p. 51-55)	
14. Metodología empleada en el diseño curricular	Si (p. 6)	Sólo cambia el orden, se presenta antes de la fundamentación
15. Plan de evaluación y actualización del plan de estudios	Si (p. 56-58)	
16. Mecanismos de implantación	Si (p. 56)	
17. Referencias bibliográficas	Si	(notas a pie de página)
18. Programas de estudio de las unidades didácticas	Si	(se presentan en 2 anexos)

Cuadro VIII. Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. Fuente: Bellido (1999); Molina, 2012.

En el cuadro se hicieron algunos señalamientos con asteriscos los cuales se explica a continuación:

*Bellido denomina a la portada “carátula”, en el cuadro se utilizó el término portada por considerarlo más adecuado.

**El *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*, después de la portada presenta el índice, elemento que no está mencionado en el documento *Propuesta metodológica para el análisis de planes de estudio vigentes de educación superior*.

En el cuadro, al elemento *participantes* se le pusieron tres asteriscos (***) debido a que en la presentación del *Plan de estudios...* se menciona que se conformó una comisión revisora, sin embargo no se menciona

cuáles fueron los criterios que se consideraron para conformarla, como tampoco se incluyen los nombres de los integrantes. La información sobre los participantes en la revisión del plan de estudios se obtuvo en otra fuente. En ella se menciona que los profesores que integraron la Comisión fueron los siguientes: Martha Añorve Guillén, Juan José Calva González, Rosalba Cruz Ramos (+), Lina Escalona Ríos, Isabel Espinosa Becerril, Rosa María Fernández de Zamora, Hugo Alberto Figueroa Alcántara, (entonces Coordinador del Colegio de Bibliotecología), Ramiro Lafuente, Georgina Madrid Garza Ramos, Consuelo Medina-Harvey, Emma Norma Romero Tejeda y Jaime Sandoval Álvarez.

Posteriormente la Dirección de la Facultad de Filosofía y Letras nombró un Comité Asesor del Colegio, el cual tenía entre sus funciones ser un órgano de consulta acerca del proyecto del nuevo plan de estudios. Dicho comité estuvo integrado por los profesores: Isabel Chong de la Cruz, Rosa María Fernández Esquivel, Korramsadeh Hesmatallah, Judith Licea de Arenas, Estela Morales Campos y Adolfo Rodríguez Gallardo.

En 2001 la Comisión Revisora presentó al Comité Académico Asesor el *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*. En dicha fecha los integrantes de la Comisión eran: Martha Añorve Guillén, Juan José Calva González, Judith Licea de Arenas, Filiberto Felipe Martínez Arellano, Emma Norma Romero Tejeda, Jaime Sandoval Álvarez, Blanca Estela Treviño (Jefa de la División de Estudios Profesionales de la FFyL), Alejandra Lafuente Alarcón (Jefa del Departamento de Planes de Estudio de la FFyL) y César Augusto Ramírez Velázquez (coordinador del Colegio de Bibliotecología) (Ramírez, 2009, pp. 28-29).

A la fecha han transcurrido ocho años de haberse instrumentado el plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, durante este periodo los incesantes cambios en las formas de expresión, producción, distribución, difusión y uso del conocimiento

representan grandes desafíos en muchas áreas del conocimiento, especial mención merece la bibliotecología y los estudios de la información y de particular interés para la presente tesis resultan los retos en los procesos de organización del universo bibliográfico.

Una de las formas de tratar de enfrentar los desafíos a sido a través de las investigaciones que a nivel internacional se han realizado sobre el universo bibliográfico. De ellas han surgido modelos conceptuales que han tenido un alto impacto en el replanteamiento de los principios códigos de catalogación.

El hecho de que los modelos conceptuales se hayan incorporado tanto en los nuevos principios internacionales como en el nuevo código de catalogación, obligan a que dichos instrumentos conceptuales y metodológicos sean incorporados en las microestructuras curriculares de los planes de estudio de bibliotecología y estudios de la información.

Consciente de esta necesidad en el siguiente capítulo se presenta el programa de estudio analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* en el cual se incorporan como contenidos curriculares los nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos.

Referencias

Downs, RB. (1952). Observaciones y sugerencias sobre la organización de las bibliotecas de la Universidad de México. *Boletín bibliográfico*. 3(3), 3-16.

Escalona Ríos, Lina (2006). Formación profesional y mercado laboral: vía real hacia la certificación del bibliotecólogo. México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Licea de Arenas, Judith (2007). "A cincuenta años de distancia" En *50 años de estudios universitarios en bibliotecología: una (re)visión de su historia*.(p. 25-48). México: Sistemas Biblioinforma.

Solís Valdespino, Ofelia (1991). El Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, 1956-1980. México: O. Solís V. Tesis Licenciatura (Licenciada en Bibliotecología) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Ramírez Velázquez, César Augusto y Figueroa Alcántara, Hugo Alberto (2009). "Esbozo histórico del Colegio de Bibliotecología, 2001-2009". *Anuario de Bibliotecología y estudios de la Información*. V. 1 (Nueva época). Documento en línea. Recuperado el 26 de enero, 2012 de: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/776>.

Universidad Nacional Autónoma de México (1986). *Planes de estudio*. 6ª ed. México, D.F.: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (1956). *Colegio de Biblioteconomía: Plan de Estudios*. Copia del documento mecanuscrito localizado en: Archivo Histórico de la UNAM. Colección Esther Beatriz Zúñiga Vázquez. Serie Planes de Estudio y Programas. Caja 2, carpeta 28.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (1960). *Colegio de Biblioteconomía: Plan de Estudios*. Copia del documento mecanuscrito localizado en: Archivo Histórico de la UNAM. Colección Esther Beatriz Zúñiga Vázquez. Serie Planes de Estudio y Programas. Caja 2, carpeta 32.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: fundamentación*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 22 de febrero, 2010 de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/fundamentacion.pdf>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas obligatorias*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 9 de febrero, 2010 de: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/asigOBL2002.pdf>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura*

en *Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_libres.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas: optativas humanísticas*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_humanisticas.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas: optativas libres*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_libres.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas: temas selectos*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_temas_selectos.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: mapa curricular*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/PLAN_2002_MAPA_CURRICULAR.pdf.

4. Nueva microestructura curricular de: *Fundamentos de la Organización Documental*

4.1 Introducción

Los cambios que se han presentado en los procesos de expresión, generación, distribución, difusión, uso, etc. del conocimiento durante el último lustro del siglo pasado y los años que han transcurrido del presente, plantean expectativas de desarrollo en muchos aspectos relacionados con la vida del ser humano, a su vez se presentan grandes retos. En este contexto, de particular interés resulta la organización de la información expresada en una gran variedad de formas, es decir, la organización de las diversas entidades que constituyen el universo bibliográfico.

El reto que representa la organización de la información ha llevado a muchas comunidades a realizar investigaciones y plantear mejores formas de organizarla, sobre todo con fines de recuperarla, tratando de cumplir con aspectos como: oportunidad, relevancia, exactitud, etc. En particular, la comunidad bibliotecaria a nivel internacional, encabezada por la IFLA, ha realizado acciones sumamente relevantes, entre ellas se encuentran las investigaciones sobre las diversas entidades que conforman el universo bibliográfico, sus atributos, relaciones, usos, etc.

Dichas investigaciones han derivado en el diseño de modelos conceptuales, los cuales se han convertido en el fundamento para analizar los principios de catalogación que han sido utilizados desde la década de los años sesenta y de dicho análisis ha surgido un replanteamiento de los mismos, por lo cual se cuenta con una nueva declaración de principios internacionales de catalogación.

Asimismo, los modelos y los nuevos principios de catalogación han constituido el fundamento teórico para planear y desarrollar la nueva normativa en dicha materia.

Por lo tanto, actualmente se tienen modelos conceptuales, principios y una nueva normativa en catalogación que pretenden servir como *nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos* en las diferentes etapas del proceso de la organización documental.

Lo antes mencionado es necesario relacionarlo con el hecho de que, como se mencionó en el capítulo tres, el Plan de Estudios en Bibliotecología y Estudios de la Información entró en vigor a partir del semestre 2003-1, es decir, antes del replanteamiento de los nuevos principios de catalogación y del surgimiento de Resource Description and Access como nuevo estándar.

Es oportuno recordar que el Plan de Estudios vigente en Bibliotecología y Estudios de la Información tiene como objetivo general:

Formar profesionales para seleccionar, organizar, difundir y recuperar la información, así como promover su uso entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana y, con ello, contribuir al desarrollo científico, tecnológico, cultural y educativo del país.

También es conveniente tener presente que dicho plan está conformado por 51 asignaturas, de las cuales 42 son de carácter obligatorio y que éstas están organizadas en seis áreas. El área de interés particular de esta tesis es la denominada: *Organización Bibliográfica y Documental* por el hecho de que a ella pertenece la asignatura motivo del presente análisis.

El objetivo del Área de Organización Bibliográfica y Documental es:

Estudiar los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental.

El programa sintético de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* presenta como objetivo el siguiente:

Distinguir los elementos fundamentales que involucran el proceso de la organización documental, así como su importancia dentro del control bibliográfico.

Si el objetivo del área *Organización Bibliográfica y Documental* del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información es: *El estudio de los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental* y si ante los cambios incesantes en los procesos de expresión, producción, distribución, difusión y uso del conocimiento han surgido nuevos modelos conceptuales sobre el universo bibliográfico, los cuales han servido como fundamento para transformar los principios y las normas que fungen como *instrumentos conceptuales y metodológicos en los procesos de organización bibliográfica y documental*, surgen las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Será necesario analizar las microestructuras curriculares de dicha área?
- ✓ ¿Será necesario, después del análisis, diseñar nuevas microestructuras curriculares en función de los nuevos *instrumentos conceptuales y metodológicos para el Área Organización Bibliográfica y Documental*?

Y específicamente:

- ✓ ¿Es necesario diseñar una microestructura curricular de carácter analítico para la impartición de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*?
- ✓ ¿Es conveniente plantear nuevos objetivos?
- ✓ ¿Se requiere incorporar los nuevos modelos conceptuales y los nuevos instrumentos metodológicos como contenidos curriculares?
- ✓ ¿Es necesario actualizar la bibliografía?

La respuesta a las dos primeras preguntas es un contundente **sí**. De hecho, todo el plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información que se imparte en la UNAM, requiere ser analizado y con base en dicho análisis realizar las modificaciones que se requieran. De ahí que el presente capítulo intenta dar respuesta a las últimas cuatro preguntas mediante la creación del programa de estudio de carácter analítico para la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*.

En la estructura del presente capítulo se incluye la metodología empleada para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, la propuesta del programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* y por último se presenta el apartado de discusión.

4.2 Metodología

Para lograr la planeación y creación del programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, se llevaron a cabo procesos de investigación documental sobre diseño curricular y sobre organización documental, específicamente respecto los nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos.

La investigación sobre diseño curricular permitió conformar el marco teórico en dos capítulos. El primer capítulo trata sobre la macroestructura curricular, plan de estudios o currículum, mientras que el segundo, se centra en los aspectos teóricos de la microestructura curricular, o programa de estudios.

Además, con dicha investigación fue posible analizar los planes de estudio que la licenciatura en bibliotecología ha tenido a través de su historia. Los resultados de dicho análisis constituyen se encuentra en el capítulo tres.

La respuesta a las interrogantes: ¿Es necesario diseñar una microestructura curricular de carácter analítico para la impartición de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*?, ¿Es conveniente plantear nuevos objetivos?, ¿Se requiere incorporar los nuevos modelos conceptuales y los nuevos instrumentos metodológicos como contenidos curriculares? y ¿Es necesario actualizar la bibliografía?, planeadas en el protocolo de investigación fueron el hilo conductor de la tesis y particularmente del capítulo cuatro.

Para desarrollar los procesos de planeación, diseño y creación de la propuesta del programa de estudio analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* se consideraron los siguientes aspectos:

- ✓ Los objetivos del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información.
- ✓ El perfil de egreso.
- ✓ El objetivo del área Organización Bibliográfica y Documental.
- ✓ El programa de estudio sintético de dicha asignatura.
- ✓ Los cambios en los procesos de expresión, producción, distribución, difusión y uso del conocimiento.

- ✓ Los retos que para la organización del universo bibliográfico representan dichos cambios.
- ✓ El surgimiento de modelos conceptuales sobre el universo bibliográfico.
- ✓ Los nuevos principios de catalogación.
- ✓ La nueva normativa en catalogación.

El análisis de los aspectos antes mencionados condujo a tomar la decisión de plantear un nuevo objetivo de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, además de incluir objetivos de carácter formativo.

Así mismo, se realizaron procesos de investigación, selección y organización de nuevos contenidos curriculares que permitan formar a los alumnos de acuerdo con los avances que se han dado en el mundo de la información, en la disciplina, y específicamente en el área de la organización documental.

Los procesos de investigación antes mencionados también permitieron la selección e inclusión de una bibliografía actualizada.

A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de los elementos que constituyen la propuesta del programa de estudio analítico para después presentar dicho programa.

En los procesos de planeación, diseño y creación del programa analítico se consideraron los siguientes elementos:

Portada

El programa inicia con la portada, en la cual se proporciona información general de la asignatura como: el área a la que pertenece; el número de créditos; el carácter de la asignatura, es decir, si es teórica o práctica; el semestre en el que se imparte y el nombre de la persona que lo elaboró.

Presentación

La presentación tiene como objetivo, proporcionar información general sobre el Plan de Estudios en Bibliotecología y Estudios de la Información, para vincularlo con la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*.

Objetivos

Para la elaboración del objetivo del programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* se tomó en cuenta el objetivo general, los objetivos específicos (principalmente los dos primeros) y el perfil de egreso que se plantean en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, así como el objetivo del área a la que pertenece y el objetivo establecido en el programa de estudio sintético. A continuación se presenta éste último y la fundamentación del nuevo objetivo que se plantea:

Distinguir los elementos fundamentales que involucra el proceso de la organización documental, así como su importancia dentro del control bibliográfico.

Como se señala en dicho objetivo la organización documental es un proceso, y como tal, implica una serie de etapas, fases o subprocesos que se llevan a cabo aplicando una normatividad establecida, generalmente, a nivel internacional, y el desarrollo y conclusión de cada fase, da como resultado ciertos elementos que conforman el registro bibliográfico, los cuales son los que el usuario utiliza al consultar un sistema de información como el catálogo de una(s) biblioteca(s).

Por lo anterior, el objetivo que se estableció para el programa analítico es el siguiente:

Analizar las etapas del proceso de organización documental y su importancia para la recuperación de la información.

Se puede advertir que se cambió la palabra “elementos” del objetivo del programa sintético, porque en realidad son fases o etapas y se pretende que el alumno las identifique y analice para poder establecer una relación con su función, es decir, con la utilidad para el usuario, que es la recuperación de la información.

También se decidió cambiar la parte: *y su importancia dentro del control bibliográfico* por *y su importancia para la recuperación de la información*, en este caso, porque realmente éste es el fin del control bibliográfico.

Con la finalidad de contribuir en la formación integral de los alumnos y siguiendo a Zarzar, Sánchez y Bellido, entre otros autores, además del objetivo informativo, se establecieron objetivos de carácter formativo, incluyendo los de formación intelectual, humana y social.

Contenidos curriculares

En el proceso de selección de los contenidos curriculares se consideraron los siguientes elementos: a) El objetivo general del plan de estudios; b) Los objetivos específicos, específicamente los dos primeros; c) El perfil de egreso; d) el objetivo del área *Organización Bibliográfica y Documental*; e) el objetivo del programa sintético; f) el conjunto de asignaturas que integran el área a la que pertenece la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, así como el resto de las asignaturas.

En la organización de los contenidos se puso énfasis en reflejar las tendencias en el desarrollo del universo bibliográfico e incorporar los instrumentos conceptuales y metodológicos que se han creado para

lograr su organización, sobre todo la parte de dicho universo que se encuentra en la World Wide Web.

Cada unidad temática contiene una presentación, los contenidos curriculares y el objetivo que se pretende lograr.

Para lograr el objetivo de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, en el proceso de selección de los contenidos curriculares se consideró necesaria una unidad temática de carácter globalizador e introductorio, en la cual se introduzca al alumno en la identificación y el conocimiento tanto de las entidades que constituyen el universo bibliográfico, como de las instituciones responsables de llevar a cabo su control bibliográfico y las fases o subprocesos que conlleva el proceso de análisis documental para asegurar el acceso a la información que necesitan los usuarios.

La unidad temática número dos denominada Principios, modelos y códigos de catalogación, trata sobre los instrumentos conceptuales y metodológicos creados para la catalogación, entre ellos: los principios, modelos y códigos de catalogación.

La unidad temática número tres titulada: Análisis formal, descripción y representación de recursos, trata sobre una de las fases del análisis documental, específicamente el análisis formal, que permite realizar la descripción y el establecimiento de los puntos de acceso para representar a las entidades bibliográficas mediante la aplicación de modelos, principios, normas y formatos de codificación que se han establecido para ello y lograr que el usuario las recupere.

En la unidad temática número cuatro titulada: Análisis y representación de contenido, se incluye la fase del análisis documental centrado en el contenido de las entidades bibliográficas, con el fin de

representarlo verbalmente mediante la utilización de vocabularios controlados y permitir a los usuarios su localización y acceso.

El análisis de contenido de los documentos/recursos, con el fin de poderlos representar a través de los principales sistemas de clasificación y con ello lograr su organización y recuperación, es lo que se plantea en la unidad temática número cinco titulada: Clasificación.

La unidad temática número seis trata sobre las tendencias y los retos que representan la organización y la recuperación de la información en la World Wide Web, para lo cual la creación de bibliotecas digitales dirigidas a comunidades específicas y apegadas a estándares establecidos a nivel internacional es muy importante.

El catálogo como sistema que tiene como fin la recuperación de la información, la cual constituye el fin último del proceso de organización de la información, es el tema central de la última unidad temática.

Respecto al orden de los contenidos, se puede decir que va de lo general a lo particular, por el hecho de que se inicia con el proceso de organización documental para después tratar cada una de las fases que lo constituyen.

Además, en la organización de los contenidos se tuvo presente el principio de ir de lo simple a lo complejo.

Si se considera que, como ya se mencionó anteriormente, que algunas unidades (3-5) tratan las diferentes etapas que constituyen el proceso de organización de la información y que en la unidad temática 7, se trata el tema del catálogo como sistema en el que se incluyen los registros bibliográficos, los cuales son el producto de la realización de cada una de las etapas, se puede decir que en estas unidades hay una relación de la parte al todo, de lo individual a lo integral.

Relacionado con lo antes mencionado las unidades temáticas presentan un nivel de integración adecuado. Así mismo, se pretende que entre ellas y sobre todo en los temas de algunas, se establezca la relación entre la teoría y la práctica, aunque sea a nivel mínimo por el carácter introductorio de la asignatura.

En consecuencia, se puede afirmar que los contenidos curriculares seleccionados y organizados en el programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* incluyen tanto contenidos declarativos (factuales y conceptuales), como procedimentales y actitudinales-valorales. Estos aspectos están estrechamente vinculados con la metodología que se plantea en el programa, la cual se presenta a continuación.

Metodología

Lo relacionado con el *cómo* lograr los objetivos se hace mediante el planteamiento de la metodología de trabajo a utilizar. Con la finalidad de tratar los temas desde el punto de vista teórico y/o conceptual y poder llegar después a su aplicación, a la práctica, se considera conveniente desarrollar un curso-taller.

Evaluación

En el apartado de evaluación, se plantea aplicar tres modalidades: la evaluación diagnóstica (sin considerarla para acreditación), la evaluación formativa y la sumativa, de tal forma que el proceso de evaluación sea constante y que se considere todo lo que los alumnos realicen, desde el principio del semestre hasta el final. Lo anterior lo convierte en un proceso sistemático, objetivo y justo. Se pretende evitar evaluar solamente con un examen o trabajo final.

Bibliografía

Con el fin de alcanzar el objetivo informativo, parte de la investigación se centró en la búsqueda, análisis y selección de la bibliografía básica y complementaria. Cabe señalar que este aspecto representa un gran reto para los profesores que imparten la asignatura, debido a que casi toda se encuentra en otros idiomas, principalmente en inglés. Pensando en dicha situación, se han desarrollado algunos documentos que pretenden apoyar los contenidos curriculares.

Perfil profesiográfico

En la elaboración del perfil profesiográfico se consideró el que se presenta en el programa sintético de la asignatura motivo de análisis, así como todos los elementos del programa analítico que se propone y la experiencia en la impartición de la asignatura.

A continuación se presenta la propuesta del programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*.

**4.3 Programa de estudio analítico
de *Fundamentos de la
Organización Documental:*
*propuesta***

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Bibliotecología

Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información

**PROGRAMA DE ESTUDIO ANALÍTICO DE
LA ASIGNATURA:
*FUNDAMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN
DOCUMENTAL***

Área: Organización Bibliográfica y documental

Número de créditos por cubrir: 8

Carácter: Teórica

Semestre: primero

Horas/Semana: 4

Elaboró: Esperanza Molina Mercado

Presentación

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México fue aprobado en el año 2002 y su instrumentación fue a partir del semestre 2003-1.

A continuación se presenta el objetivo general que se pretende alcanzar al cursar dicha licenciatura, así como el perfil de egreso (PELBEI, 2002, pp. 20-21).

Objetivo general

Formar profesionales para seleccionar, organizar, difundir y recuperar la información, así como promover su uso entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana y, con ello, contribuir al desarrollo científico, tecnológico, cultural y educativo del país.

Perfil de egreso

En esta licenciatura se considera que *el egresado es el profesional capaz de planear, organizar y dirigir servicios bibliotecarios y de información.*

Para alcanzar el objetivo planteado el plan de estudios está constituido por 51 asignaturas, de las cuales 42 son de carácter obligatorio y nueve son optativas. Las asignaturas obligatorias están organizadas en 6 áreas, las cuales son: Organización Bibliográfica y Documental (OBD); Administración de Servicios de Información (ASI); Recursos Bibliográficos y de Información (RBI); Servicios Bibliotecarios (SB); Tecnología de la Información (TI); Investigación y Docencia en Bibliotecología (IDB).

La asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* pertenece al Área Organización Bibliográfica y Documental (OBD) cuyo objetivo es:

Estudiar los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental.

Además de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, el área incluye otras seis asignaturas, las cuales son: Catalogación I, Catalogación II, Catalogación por tema, Sistema de Clasificación Dewey, Sistema de Clasificación LC e Indización.

La asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* se imparte en el primer semestre de la licenciatura y se puede considerar como asignatura introductoria y esencial para las 6 asignaturas restantes del área, así como para otras, por lo cual adquiere un carácter relevante, tanto en el área a la que pertenece como en las otras cinco áreas que integran el plan de estudios.

La asignatura tiene asignadas cuatro horas teóricas a la semana, divididas en dos sesiones cada una y el número créditos por cubrir es de ocho.

A continuación se presentan los objetivos de tipo informativo y formativo que se pretenden alcanzar en esta unidad de aprendizaje, así como los contenidos curriculares organizados en siete unidades temáticas con sus respectivas presentaciones, contenidos y objetivos; la metodología a seguir en la impartición de la asignatura; las modalidades de evaluación, la bibliografía básica y complementaria y el perfil profesiográfico del docente que impartirá la asignatura.

Objetivos

Objetivo informativo

Al finalizar la unidad de aprendizaje el alumno será capaz de:

- ✓ Analizar las etapas del proceso de organización documental y su importancia para la recuperación de la información.

Objetivos formativos

Objetivos de formación intelectual

Durante y al finalizar la unidad de aprendizaje el alumno será capaz de:

- ✓ Participar activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Realizar el análisis y la síntesis de los materiales de estudio.
- ✓ Expresarse adecuadamente de manera oral y escrita.

Objetivos de formación humana

Durante y al finalizar la unidad de aprendizaje el alumno será capaz de:

- ✓ Actuar de manera responsable en el desarrollo de actividades, tareas y trabajos asignados para realizarse dentro y fuera del salón de clase.

Objetivos de formación social

Durante y al finalizar la unidad de aprendizaje el alumno será capaz de:

- ✓ Colaborar en equipos de trabajo aportando ideas, escuchando y respetando las ideas de sus compañeros.
- ✓ Tratar con respeto a sus profesores, compañeros y demás personas con las que trata.

Contenidos

Unidad 1. Organización documental

Presentación

La unidad número uno pretende introducir al alumno al objeto de estudio de la bibliotecología, es decir, la información, la cual una vez que ha sido expresada y/o registrada de alguna manera, se convierte en las entidades que conforman el universo bibliográfico. Sobre todo interesa concientizar al alumno de la importancia de la organización de ese universo por parte de las unidades de información y el proceso de análisis documental que se requiere para lograr su recuperación.

Contenido

1. Organización documental

1.1 El universo bibliográfico.

1.2 Instituciones responsables de la organización y el control bibliográficos.

1.3 El proceso de análisis documental.

Objetivo

Al final de la unidad, el alumno será capaz de:

Identificar las diversas entidades que constituyen el universo bibliográfico y las instituciones destinadas a su organización y control mediante los procesos de análisis y representación para lograr su recuperación a través del catálogo.

Unidad 2. Principios, modelos y códigos de catalogación

Presentación

La unidad temática número dos, trata sobre los principios, los modelos de carácter conceptual y los códigos de catalogación que se han creado en consideración a los nuevos procesos de expresión, generación, difusión y uso del conocimiento.

Contenido

2. Principios, modelos y códigos de catalogación

2.1 Antecedentes

2.2 Principios de catalogación

2.2.1 Principios de catalogación

2.2.2 Principios internacionales de catalogación

2.3 Modelos conceptuales en la catalogación

2.3.1 ISBD

2.3.2 FRBR

2.4 Códigos de catalogación

2.4.1. RCAA2

2.4.2. RDA

Objetivo

Al final de la unidad, el alumno será capaz de:

Entender los principios y modelos que fundamentan los códigos de catalogación, así como las funciones y estructura de dichos códigos.

Unidad 3. Análisis, descripción y representación de recursos

Presentación

La unidad temática número tres: Análisis, descripción y representación de recursos, trata sobre una de las fases del proceso de análisis documental, en este caso el análisis formal, el cual permite realizar la descripción y representación de las entidades bibliográficas mediante la aplicación de los principios y las normas establecidos para ello.

Contenido

3. Análisis, descripción y representación de recursos

3.1 Descripción bibliográfica

3.1.1 Definición

3.1.2 Función

3.2 Puntos de acceso

3.2.1 Definición

3.2.2 Funciones

3.3 Formato MARC 21

3.3.1 Antecedentes

3.3.2 Definición

3.3.3 Funciones

Objetivo

Al final de la unidad el alumno, será capaz de:

Comprender la importancia del análisis documental de tipo formal para realizar la descripción y representación de las entidades del universo bibliográfico, así como el establecimiento de los puntos de acceso normalizados de dichas entidades que permitan lograr su recuperación a través del catálogo

Unidad 4. Análisis y representación de contenido

Presentación

En la unidad temática número cuatro, será tratada la fase del análisis documental dirigido al contenido de las entidades bibliográficas, con el fin de representarlo verbalmente y permitir su localización y acceso.

Contenido

4. Análisis y representación de contenido

4.1 Antecedentes

4.2 Definición

4.3 Normalización

4.3.1 Vocabularios controlados

4.3.2 Listas de encabezamientos de materia

4.3.3 Control de autoridad

4.3.4 Tesoros

4.3.5 Taxonomías

4.3.6 Mapas conceptuales

Objetivo

Al final de la unidad temática, el alumno será capaz de:

Reconocer la relevancia de la fase del análisis de contenido de las entidades bibliográficas para lograr su representación verbal y el acceso a las mismas.

Unidad 5. Clasificación

Presentación

La unidad temática número cinco, plantea tratar el análisis de contenido de los documentos/recursos para poderlos clasificar con base en dos de los principales sistemas de clasificación y con ello contribuir en su organización y recuperación.

Contenido

5. Clasificación

5.1 Antecedentes

5.2 Definición

5.3 Sistemas de clasificación bibliográficos

5.3.1 Sistema Decimal de Dewey

5.3.2 Sistema de Clasificación de la Library of Congress

5.4 Signatura topográfica

5.4.1 Definición

5.4.2 Objetivos

5.4.3 Estructura

Objetivo

Al terminar la unidad, el alumno será capaz de:

Identificar la importancia del análisis de contenido de documentos para presentarlos y relacionarlos mediante sistemas de clasificación.

Unidad 6. La World Wide Web

Presentación

La unidad número seis trata sobre las tendencias y los retos que se presentan para la organización de la Worl Wide Web, para lo cual la creación y organización de bibliotecas digitales es muy importante.

Contenido

6. La World Wide Web

6.1 Definición

6.2 Bibliotecas digitales

6.2.1 Definición

6.2.2 Características

6.2.3 Organización y Metadatos

6.2.3.1 Dublin Core

6.2.3.2 MODS

6.2.3.3 METS

6.2.3.4 EAD

6.3 Redes sociales

6.3.1 Catalogación social

6.3.2 Etiquetado colaborativo y folksonomías

6.4 La web semántica

6.4.1 Definición

6.4.2 RDF

6.4.3 Ontologías

6.4.4 VIAF

Objetivo

Al final de la unidad, el alumno será capaz de analizar y comprender las tendencias y los retos que conlleva la organización de los recursos contenidos en la World Wide Web, para poder lograr su recuperación.

Unidad 7. El catálogo y la recuperación de información

Presentación

La unidad temática número siete se enfoca al análisis de la recuperación de información a través del catálogo, lo cual constituye el fin último del proceso de organización de la información.

Contenido

7. El catálogo y la recuperación de información

7.1 Antecedentes

7.2 Definición

7.3 Objetivos

7.4 Clasificación

7.5 Indización

7.6 Usabilidad y accesibilidad

Objetivo

Al terminar la unidad el alumno será capaz de:

Entender la relevancia del proceso de análisis documental para describir y representar los documentos analizados y que éstos puedan ser recuperados a través del catálogo.

Metodología

La metodología de trabajo que se utilizará en esta asignatura es la de curso-taller, es decir, los temas se tratarán desde el punto de vista teórico y/o conceptual para posteriormente poder llegar a su aplicación, a la práctica. Se planea que los alumnos realicen lecturas comentadas,

exposiciones, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, contestar cuestionarios, etc.

Evaluación

Los alumnos que cursen la asignatura serán evaluados considerando las siguientes modalidades:

- a) Evaluación diagnóstica. Al inicio del semestre se aplicará un cuestionario sobre los contenidos de la asignatura, la cual no se considerará para fines de acreditación.
- b) Evaluación formativa. Para realizar esta evaluación se considerarán los siguientes aspectos:
 - ✓ Asistencia y puntualidad.
 - ✓ Participación en clase.
 - ✓ Exposición de temas (individual o colectivamente).
 - ✓ Realizar todas las actividades indicadas tanto en clase como fuera de ella.
- c) Evaluación sumativa. Los alumnos elaborarán un trabajo en equipo, el cual será presentado ante el grupo y entregado por escrito. Con fines de acreditación se tomarán en cuenta los aspectos de la evaluación formativa y el trabajo en equipo, con una asignación porcentual del 60 y 40 por ciento respectivamente.

Bibliografía básica

Declaración de Principios adoptados por la Conferencia Internacional sobre Principios de Catalogación (1961). Traducción Elena Escolano Rodríguez, revisión Ageo García. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: http://www.bne.es/es/Servicios/NormasEstandares/Docs/Paris_1961.pdf.

Figuroa Alcántara, Hugo y Ramírez Velázquez, César Augusto (coordinadores). (2004). *Organización bibliográfica y documental* México, D.F.: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras: Centro Universitario de

Investigaciones Bibliotecológicas: Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

Furrie, Betty y Departamento de Desarrollo de Bases de Datos de la Follet Software Company (2003). *Conociendo Marc bibliográfico: catalogación legible por máquina*. McHenry, Illinois: Oficina de Desarrollo de Redes y Normas MARC en colaboración con la Follett Software Company. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: <http://www.loc.gov/marc/umbspa/>.

IFLA. (2009). *Declaración de principios internacionales de catalogación*. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: http://www.ifla.org/files/cataloguing/icp/icp_2009-es.pdf.

IFLA. (2004). *Requisitos funcionales de los registros bibliográficos*. [Madrid]: Ministerio de Cultura. Documento en línea disponible en: <http://www.ifla.org/files/cataloguing/frbr/frbr-es.pdf>.

Joint Steering Committee for Development RDA. *RDA: Resource Description and Access*. Sitio web. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: <http://www.rda-jsc.org/rda.html>.

Méndez Rodríguez, Eva (2002). *Metadatos y recuperación de información: estándares, problemas y aplicabilidad en bibliotecas digitales*. Gijón: Trea

El Modelo FRBR: Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos (2008?). Presentación en Power Point basada en: Le Boeuf, Patrick. El informe final del FRBR: maldición eterna a quien... ¿no lea esas páginas? <http://www.loc.gov/loc/ifla/imeicc/source/papers-LeBoeuf-spa.pdf#search='modelo%20frbr'> y en Tillet, Barbara B. EL modelo FRBR: Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos. San José, California: ALCTS Institute on Metadata and AACR2.

Molina Mercado, Esperanza (2010). "De un modelo teórico sobre los requisitos funcionales de los registros bibliográficos al código para la descripción del universo bibliográfico y el acceso al mismo" En Encuentro de Catalogación y Metadatos (4º: 2009: México, D.F.). Memoria, 4 al 6 de noviembre de 2009. México, D.F. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Molina Mercado, Esperanza (2008). *La evolución de la normalización en la catalogación descriptiva* (2008). Documento en Power Point presentado en el XVIII Encuentro de Profesores y Estudiantes del Colegio de Bibliotecología.

Molina Mercado, Esperanza (2010). *Los principios de catalogación* (Documento y presentación en power point presentados en el V Encuentro de Catalogación y Metadatos, organizado por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas y la Biblioteca Nacional de México).

Pedraza-Jiménez, Rafael, Codina, Lluís y Rovira, Cristofol (2009). "Sistemas de información y metadatos en la Web semántica". En *Web semántica y sistemas de información documental*. (pp. 13- 42). Gijón: Trea.

Reglas de catalogación angloamericanas. 2ª ed., revisión de 2002, actualización de 2003. Bogotá, Colombia: Rojas Eberhard, 2003.

RDA Toolkit: Resource Description & Access. Sitio web, acceso por suscripción en: <http://www.rdatoolkit.org/>.

Bibliografía complementaria

Chan, L.M (1994). *Cataloging and classification: an introduction*. New York: McGraw Hill.

IFLA. (2004). *Requisitos funcionales de los registros bibliográficos*. [Madrid]: Ministerio de Cultura. Documento electrónico disponible en: <http://www.ifla.org/files/cataloguing/frbr/frbr-es.pdf>.

Guerrini, Mauro. "In Praise of the Un-Finished: The IFLA *Statement of International Cataloguing Principles* (2009)." *Cataloging & Classification Quarterly*, vol. 47, issue 8: p. 722-740. DOI: 10.1080/01639370903206906v.

Maxwell, Robert L. (2008). *FRBR: a guide for the perplexed*. Chicago: American Library Association.

Taylor, Arlene G. (editora). (2007). *Understanding FRBR: what it is and how it will affect our retrieval tools*. Connecticut: Libraries Unlimited.

Taylor, Arlene G. y Joudrey, Daniel N. (2009). *The organization of information*. 3a ed. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Joint Steering Committee for Development of RDA. Sitio web localizado en: <http://www.rda-jsc.org/>.

Perfil profesiográfico del docente

Licenciatura en bibliotecología y experiencia mínima de 5 años en la organización documental, así como conocimientos sobre los nuevos principios, modelos conceptuales y estándares de catalogación y conocimientos de traducción del idioma inglés.

4.4 Discusión

El currículum formal u oficial está constituido tanto por el plan de estudios, como por los programas de estudio de cada una de las unidades de enseñanza. El primero, constituye la macroestructura curricular, mientras que los programas de cada una de las unidades de enseñanza, llámense asignaturas o módulos, conforman las microestructuras curriculares. La macroestructura no tiene sentido sin la elaboración e implementación de las microestructuras y viceversa, es decir, existe plena relación e interdependencia entre ambas.

Por lo anterior se puede asegurar que los procesos de planeación y creación de la microestructura de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* se basaron en la macroestructura de la bibliotecología establecida en la Universidad Nacional Autónoma de México. Dichos procesos adquieren mayor valor al haber sido realizados por un sujeto social responsable del desarrollo curricular y con experiencia en dicha área, así como en el área de especialidad de la asignatura, es decir, en la organización de la información. Además, cabe señalar que dichos procesos se sustentan en el principio de autonomía que plantea el *Marco Institucional de Docencia* de la Universidad Nacional Autónoma de México.

De acuerdo con la clasificación de programas de estudio que la literatura especializada establece, es necesario mencionar al programa de estudio sintético y al programa de estudio analítico. El primero, como parte integral del plan de estudios o macroestructura curricular, generalmente es de carácter general, mientras que el segundo contiene todos los elementos necesarios para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada unidad de enseñanza.

Con base en lo establecido en la literatura especializada los elementos del programa analítico son: portada, presentación, objetivos de

aprendizaje, contenidos curriculares, metodología, evaluación del aprendizaje, bibliografía básica y complementaria y el perfil profesiográfico y justamente son los elementos que se incluyeron en el programa de estudio analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*.

La portada, incluye todos los datos que le permiten al alumno identificar y ubicar la asignatura dentro del plan de estudios.

La presentación, pretende proporcionar información general sobre el Plan de Estudios en Bibliotecología y Estudios de la Información, y su vinculación con la asignatura.

El planteamiento del objetivo, pone énfasis para que el alumno identifique y analice las fases o etapas del proceso de organización de la información y que tenga la posibilidad de relacionarlas con su función, es decir, la recuperación de la información.

La formación integral de los alumnos es un elemento esencial que se consideró al planear y crear el programa analítico, particularmente en el establecimiento de los objetivos, por ello se planteó tanto el objetivo con carácter informativo, como objetivos formativos, y en éstos últimos, los de formación intelectual, humana y social. En los objetivos formativos se especifica lo que el alumno será capaz de lograrlos durante y al finalizar la unidad de aprendizaje, porque justamente se pretende lograr una formación integral que tenga un impacto positivo en el desempeño del alumno y del futuro profesional.

Respecto a los contenidos se considera que el nivel de integración de las siete unidades temáticas es adecuado. En dichas unidades, los contenidos curriculares tienen relación. Así mismo, se pretende que entre ellas y sobre todo en los temas de algunas, se establezca la relación entre la teoría y la práctica (aunque sea a nivel mínimo por el carácter introductorio de la asignatura).

Se puede afirmar que los contenidos curriculares seleccionados y organizados en el programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, incluyen tanto contenidos declarativos (factuales y conceptuales), como procedimentales y actitudinales-valorales. Estos aspectos están estrechamente vinculados con la metodología que se plantea en el programa.

Los contenidos curriculares incluidos en cada unidad reflejan las tendencias del desarrollo del universo bibliográfico, así como los instrumentos conceptuales y metodológicos que han sido creados para llevar a cabo su organización y la recuperación de las entidades que lo conforman.

El proceso de selección y organización de los contenidos curriculares para el programa analítico propuesto fue una de las etapas de investigación más complejas, sobre todo porque se pretende que éstos sean relevantes para los alumnos.

Se puede asegurar que la organización de los contenidos curriculares atiende a los principios: a) de lo simple a lo complejo; b) la relación entre algunas unidades es de la parte al todo, de lo individual a lo integral. También en algunas unidades existe una relación teoría-práctica.

En los contenidos curriculares se incluye tanto los de carácter declarativo (conocimiento factual y conceptual) o *saber qué*, como los procedimentales o *saber hacer* o *saber procedimental* y los denominados actitudinales-valorales o *saber ser*.

Con la metodología planteada se da respuesta a la interrogante ¿Cómo lograr los objetivos establecidos?, específicamente se menciona que se desarrollará un curso-taller, así se pretende tratar los contenidos desde el punto de vista teórico y/o conceptual y después se instrumentará la práctica.

Con la finalidad de que el proceso de evaluación sea permanente para poder considerar todo lo realizado por el alumno y que dicho proceso sea sistemático, objetivo y justo, se plantea llevar a cabo la evaluación diagnóstica o inicial (sin fines de acreditación), la evaluación formativa y la sumativa. Se plantea evaluar los diferentes procesos que el alumno lleva a cabo para lograr los objetivos planteados, así como los productos obtenidos. Se trata de evitar una evaluación que se base solamente en un trabajo o examen final.

Para el logro del objetivo informativo planteado, se incluye la bibliografía básica y complementaria la cual representa un reto debido a que casi toda está publicada o producida en inglés. Este aspecto se ha tratado de resolver elaborando documentos que se utilizan en la clase.

Se considera que el docente que imparta la asignatura debe ser licenciado en Bibliotecología, contar con al menos cinco años de experiencia en el área de organización documental, así como en la docencia. Éste es el perfil profesiográfico que se plantea en el programa analítico de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*.

Deseo concluir el presente capítulo evocando a Díaz Barriga cuando señala que un programa de estudio de carácter analítico constituye:

Un proyecto de trabajo por realizar, con una formulación hipotética para ser contrastada en la práctica.

Lo anterior constituye el fundamento teórico que se adopta en el desarrollo del presente capítulo, considerando que los resultados del proceso de contrastación servirán para volver a empezar, realizando los cambios que se requieran para lograr mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Chan, L.M (1994). *Cataloging and classification: an introduction*. New York: McGraw Hill.

Declaración de Principios adoptados por la Conferencia Internacional sobre Principios de Catalogación (1961). Traducción Elena Escolano Rodríguez, revisión Ageo García. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: http://www.bne.es/es/Servicios/NormasEstandares/Docs/Paris_1961.pdf.

Figuroa Alcántara, Hugo y Ramírez Velázquez, César Augusto (coordinadores). (2004). *Organización bibliográfica y documental* México, D.F.: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

Furrie, Betty y Departamento de Desarrollo de Bases de Datos de la Follet Software Company (2003). *Conociendo Marc bibliográfico: catalogación legible por máquina*. McHenry, Illinois: Oficina de Desarrollo de Redes y Normas MARC en colaboración con la Follett Software Company. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: <http://www.loc.gov/marc/umbspa/>.

Guerrini, Mauro. "In Praise of the Un-Finished: The IFLA *Statement of International Cataloguing Principles* (2009)." *Cataloging & Classification Quarterly*, 47 (8), 722-740. DOI: 10.1080/01639370903206906v.

IFLA. (2009). *Declaración de principios internacionales de catalogación*. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: http://www.ifla.org/files/cataloguing/icp/icp_2009-es.pdf

IFLA. (2004). *Requisitos funcionales de los registros bibliográficos*. [Madrid]: Ministerio de Cultura. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: <http://www.ifla.org/files/cataloguing/frbr/frbr-es.pdf>.

Joint Steering Committee for Development RDA. *RDA: Resource Description and Access*. Sitio web. Recuperado el 17 de febrero, 2012 de: <http://www.rda-jsc.org/rda.html>.

Maxwell, Robert L. (2008). *FRBR: a guide for the perplexed*. Chicago: American Library Association.

Méndez Rodríguez, Eva (2002). *Metadatos y recuperación de información: estándares, problemas y aplicabilidad en bibliotecas digitales*. Gijón: Trea.

El Modelo FRBR: Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos (2008?). Presentación en Power Point basada en: Le Boeuf, Patrick. El informe final del FRBR: maldición eterna a quien... ¿no lea esas páginas? <http://www.loc.gov/loc/ifla/imeicc/source/papers-LeBoeuf-spa.pdf#search='modelo%20frbr'> y en Tillet, Barbara B. EL modelo FRBR: Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos. San José, California : ALCTS Institute on Metadata and AACR2.

Molina Mercado, Esperanza (2008). *La evolución de la normalización en la catalogación descriptiva*. Documento en Power Point presentado en el XVIII Encuentro de Profesores y Estudiantes del Colegio de Bibliotecología

Molina Mercado, Esperanza (2010). “De un modelo teórico sobre los requisitos funcionales de los registros bibliográficos al código para la descripción del universo bibliográfico y el acceso al mismo” En Encuentro de Catalogación y Metadatos (4º: 2009: México, D.F.). Memoria, 4 al 6 de noviembre de 2009. (pp. 85-103). México, D.F. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Molina Mercado, Esperanza (2010). *Los principios de catalogación* (Documento y presentación en power point presentados en el V Encuentro de Catalogación y Metadatos, organizado por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas y la Biblioteca Nacional de México).

Pedraza-Jiménez, Rafael, Codina, Lluís y Rovira, Cristofol (2009). “Sistemas de información y metadatos en la Web semántica”. En *Web semántica y sistemas de información documental*. (pp. 13- 42). Gijón: Trea.

Reglas de catalogación angloamericanas. (2003). 2ª ed., revisión de 2002, actualización de 2003. Bogotá, Colombia: Rojas Eberhard.

RDA Toolkit: ResourceDescription & Access. Sitio web, acceso por suscripción en: <http://www.rdatoolkit.org/>.

Taylor, Arlene G. (editora). (2007). *Understanding FRBR: what it is and how it will affect our retrieval tools*. Connecticut: Libraries Unlimited.

Taylor, Arlene G. y Joudrey, Daniel N. (2009). *The organization of information*. 3a ed. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Conclusiones

Durante el desarrollo histórico del currículum han surgido diversos códigos, entre ellos están el clásico, el realista, el moral, el racional y el invisible. En cada uno de ellos han existido diversos vínculos con los procesos de transición de las sociedades. Así mismo, han tenido presencia varios elementos relacionados con la educación, como las concepciones sobre el hombre, el conocimiento y la pedagogía.

Así, en el código curricular clásico predomina la idea de que el conocimiento está en el interior del hombre y que la pedagogía es el medio para liberarlo.

En el código curricular realista prevalece la idea de que la educación es una ciencia, al considerar de manera consciente la relevancia, por un lado, del conocimiento sobre la selección y la organización del contenido curricular y, por otro, el conocimiento sobre la forma en que dicho contenido debía transmitirse.

En el siglo XIX se registran cambios en la estructura social, provocados por hechos trascendentes como la Revolución Industrial, la industrialización, la racionalización de la agricultura y la migración, a su vez, esa nueva estructura social condujo al surgimiento de un nuevo código curricular denominado moral. En dicho código, prevaleció la idea de que para todo ciudadano el Estado y la religión debían ser los aspectos más relevantes en su vida.

En el origen y desarrollo del código curricular racional, fenómenos como la industrialización y la migración de y hacia los Estados Unidos de Norteamérica fueron contundentes, porque propiciaron el surgimiento de las ideas educativas en dicho país. La educación obligatoria debía garantizar una educación moral para todos y su ideología se fundamentaba en el individuo y en la nación, ambos como pilares.

Durante el siglo XX, la pedagogía tomó como punto de partida al individuo para organizar el *currículum* y pretendió que el conocimiento se constituyera en una serie organizada de experiencias activas. El establecimiento de los principios de selección y organización del contenido, así como el desarrollo de los métodos que lo transmiten son otros de los aspectos importantes que constituyeron el código curricular racional.

Cuando el control del currículum se tiene fuera de los materiales en sí y en los procesos de socialización para enseñar la teoría curricular a los profesores, se puede hablar del surgimiento de un código curricular invisible.

El currículum por un lado es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea de lo que se desea que suceda en las escuelas. Por otro lado, se le considera como el estado de cosas existentes en las escuelas, lo que en realidad sucede en las mismas. El estudio del currículum se interesa tanto por el currículum como intención, y como realidad.

El currículum está soportado por las instituciones educativas que responden al *quién*; por los contenidos curriculares que dan significado al *qué*; por los alumnos, que son los beneficiados e interesados en elegir ese currículum, es decir, responden al cuestionamiento *¿Para quién?* A través del método, el currículum responde al *¿cómo?* de la educación, mientras que el *¿Para qué?* queda resuelto con la intención educativa.

Hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y orientar la práctica pedagógica son las funciones del currículum. De acuerdo a dichas funciones el currículum se clasifica en formal u oficial y en real, vivido u operativo respectivamente.

El currículum formal u oficial está constituido tanto por el plan de estudios, como por los programas de estudio de cada una de las unidades

de enseñanza. El primero, constituye la macroestructura curricular, mientras que los programas de las unidades de enseñanza, llámense asignaturas o módulos, conforman las microestructuras curriculares.

El currículum formal adquiere relevancia a partir de su implementación, al enfrentarse a una realidad tanto en la institución como en el aula, es decir, al convertirse en currículum real, vivido u operativo, en él intervienen dos aspectos: el contenido incluido y los resultados del aprendizaje.

También existen los currículos oculto, nulo y adicional. El primero es el proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela. El currículum nulo son las materias o contenidos que no se enseñan por diversas razones. Mientras que el currículum adicional son las experiencias que el alumno vive fuera de las asignaturas escolares.

Un aspecto sumamente relevante en el tema del currículum son los sujetos sociales involucrados en él, entre ellos se encuentran:

- a) Los sujetos sociales de la determinación curricular.
- b) Los sujetos sociales de la estructuración curricular.
- c) Los sujetos sociales del desarrollo curricular.

Los primeros son los sujetos que tienen un interés particular por determinar los rasgos esenciales de un currículum, y suelen no tener una presencia directa en el ámbito escolar. En el proceso de diseñar y darle forma y estructura al currículum participan otros sujetos, los cuales actúan de acuerdo a los rasgos centrales que se perfilaron en el proceso de determinación curricular.

Los sujetos sociales del desarrollo curricular son los que realmente llevan a cabo el proceso de implementación del currículo formal, a través

del cual lo convierten en real o vivido y son principalmente los profesores y los alumnos.

De acuerdo con el *Marco Institucional de Docencia*, el desarrollo de la función docente en la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene como sustento el principio de autonomía, el cual le permite crear y modificar los planes y programas de estudio, seleccionar los métodos de enseñanza y los proyectos de investigación, etc. y dicha función se concreta al llevar a cabo los procesos de planeación, realización y evaluación de la educación.

En consideración a la función de docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México, se han creado diversos instrumentos para la elaboración y presentación de los diferentes planes de estudio o currícula, entre ellos se encuentran: la *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*; el *Marco Institucional de Docencia (MID)*; el *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio (RGPAMPE)*; el *Reglamento de Estudios Técnicos y Profesionales*; el *Reglamento General de Inscripciones (RGI)*; el *Reglamento General de Exámenes (RGE)* y el *Reglamento General de Servicio Social (RGSS)* principalmente.

El programa de estudio surge en el siglo XX caracterizado por el establecimiento de temas muy generales para evolucionar a documentos más detallados en los que se incluyen: objetivos, contenidos curriculares, actividades, y recursos didácticos, entre otros aspectos.

Un programa de estudio constituye un proyecto integral de trabajo que orienta el desempeño de los docentes y los alumnos, por ello debe incluir los siguientes elementos: a) los objetivos generales y específicos que se pretende alcanzar; b) los contenidos y actividades de aprendizaje; c) los métodos, procedimientos, técnicas y recursos para desarrollar los

contenidos y alcanzar los objetivos planteados; y d) los criterios e instrumentos de evaluación de los alumnos.

El programa de estudio debe cumplir las siguientes funciones: a) establecer relación con el plan de estudios; b) orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) realizar la selección de los contenidos curriculares; d) contrastar la formulación hipotética con la práctica; y e) servir como referente en la evaluación.

Los programas de estudio han sido clasificados de diversas maneras, vale la pena resaltar la que se refiere a que un programa de estudio puede ser sintético o analítico. El primero, es el que se presenta de manera resumida en el plan de estudios y cada institución determina los elementos que considera son importantes a incluir. En el programa analítico, se exponen de manera más desarrollada, todos los elementos que se consideran necesarios para que sea una guía efectiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de cada unidad de enseñanza que integran el plan de estudios.

El programa analítico debe incluir elementos como: portada; presentación, objetivos de aprendizaje, contenidos curriculares, metodología, evaluación del aprendizaje, bibliografía básica y complementaria y el perfil profesiográfico.

Los objetivos aprendizaje, como enunciados explícitos de lo que se pretende alcanzar, son esenciales tanto para el docente como para el alumno. Al docente le sirven para planear, elaborar e implementar sus estrategias de enseñanza y de evaluación. Al alumno le son útiles para programar sus actividades de estudio y dirigirlo a los aspectos relevantes que serán evaluados, lo anterior para lograr el aprendizaje deseado.

En el programa de estudio analítico, es muy importante plantear tanto los objetivos de aprendizaje de tipo informativo como los de carácter formativo.

Los procesos de selección y organización de los contenidos curriculares en un programa de estudio deben reflejar su relación con los objetivos de aprendizaje planteados en él.

Los diferentes tipos de contenidos curriculares, los cuales pueden ser declarativos, procedimentales y/o actitudinales, deben estar estrechamente vinculados con las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como una expresión didáctica, los contenidos se caracterizan por estar organizados, jerarquizados y direccionados. La organización implica su distribución en semestres, asignaturas y unidades. La jerarquización se refiere a la asignación de un significado formativo y determinar los niveles de extensión y profundidad. El direccionamiento conlleva su aplicación a casos concretos de la profesión.

Los contenidos curriculares incluidos en un programa de estudio son el resultado de procesos de investigación, los cuales permiten seleccionarlos, organizarlos, jerarquizarlos e impartirlos. Su organización en las unidades temáticas debe responder a una estructura lógica y a un orden metodológico.

El surgimiento y desarrollo de los estudios en bibliotecología en la Universidad Nacional Autónoma de México data de la década de 1950 y están estrechamente relacionados con la necesidad de organizar las bibliotecas de dicha universidad y se puede asegurar que han cumplido con su cometido, aunque siempre hay retos que se deben enfrentar.

El análisis de los cuatro planes de estudio, es decir, el currículum formal en bibliotecología en la Universidad Nacional Autónoma de México, permite afirmar lo siguiente:

Por la estructura administrativa que prevalecía en la UNAM en la época en la que se creó el primer plan de estudios o currículum formal,

surgió como *maestría* y después de una estructuración administrativa se convirtió en licenciatura.

Su desarrollo refleja el incremento en el número de asignaturas pues inició con 36 y actualmente son 51, lo cual constituye un aspecto relevante en la formación de los profesionales de dicha disciplina.

El aumento en el número de créditos también es importante en su desarrollo histórico, porque ha sido congruente con la evolución institucional.

Las opciones de titulación pasaron de 1 a 3, lo cual también es muy positivo.

La organización de las asignaturas ha cambiado drásticamente, hasta llegar a una organización por áreas en el plan vigente, lo cual no se dio en los anteriores.

Un aspecto que se puede relacionar con la característica de flexibilidad de un plan de estudios es el de la seriación, la cual dejó de ser *obligatoria* para convertirse en *indicativa*, aspecto que representa una ventaja para el alumno.

El carácter teórico de las 51 asignaturas obligatorias del plan de estudios vigente se puede considerar como una de las modificaciones más relevante.

Se puede afirmar que el currículum formal o plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información vigente, presenta coherencia teórica y metodológica en sus componentes.

Dicho plan de estudios se convirtió en currículum real o vivido a partir del semestre 2003-1, de tal forma que a la fecha se han formado seis generaciones con él.

A partir de la fecha de implementación del nuevo currículum oficial en el Colegio de Bibliotecología de la UNAM se han presentado cambios incesantes en muchos aspectos, entre ellos en los procesos de expresión, producción, distribución, difusión y uso del conocimiento, lo cual representa grandes desafíos en muchas áreas del conocimiento, especial mención merecen los retos en los procesos de organización del universo bibliográfico.

Una de las formas de tratar de enfrentar los desafíos son las investigaciones que a nivel internacional se han realizado sobre el universo bibliográfico, de las cuales han surgido modelos conceptuales que han tenido un impacto relevante en el replanteamiento de los principios de catalogación y de los códigos de catalogación.

El hecho de contar con nuevos modelos conceptuales, y de que éstos hayan sido incorporados en los nuevos principios internacionales de catalogación y en el nuevo código de catalogación, obliga a que dichos instrumentos conceptuales y metodológicos sean incorporados en las microestructuras curriculares de los planes de estudio de bibliotecología y estudios de la información, en particular en el de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información que se imparte en el Colegio de Bibliotecología de la UNAM.

A la aseveración anterior le da sustento el objetivo general que dicho plan plantea: *Formar profesionales para seleccionar, organizar, difundir y recuperar la información, así como promover su uso entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana y, con ello, contribuir al desarrollo científico, tecnológico, cultural y educativo del país.*

Así mismo, la fundamenta el objetivo del área Organización Bibliográfica y Documental de dicho plan de estudios, el cual establece: *Estudiar los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental.*

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente tesis se planteó el diseño de un programa de estudio analítico para la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental*, en el cual se incorporan los nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos como contenidos curriculares.

Dichos instrumentos son los modelos conceptuales sobre el universo bibliográfico, en los cuales se estudian sus componentes, atributos o características, relaciones, usos, etc. Particularmente, el modelo sobre los requisitos funcionales de los registros bibliográficos, más conocido como FRBR por su nombre en inglés y los requisitos funcionales sobre los datos de autoridad, conocido como FRAD, también por su nombre en inglés. Así mismo, los principios internacionales de catalogación y el nuevo código de catalogación llamado Resource Description and Acces (RDA).

En consideración a la clasificación que los expertos hacen de los contenidos curriculares, se puede afirmar que los modelos sobre los requisitos funcionales de los registros bibliográficos, así como los requisitos funcionales de los datos de autoridad corresponden a contenidos curriculares declarativos y particularmente a conocimientos de carácter conceptual.

Los principios internacionales de catalogación también son contenido curricular declarativo y tienen un carácter conceptual.

Respecto al nuevo código de catalogación, que como ya se mencionó se llama Resource Description and Acces (RDA) como contenido curricular se clasifica en la categoría de contenidos procedimentales, porque contiene las instrucciones y lineamientos que permitirán la creación de registros bibliográficos y de autoridad de las entidades que constituyen el universo bibliográfico. Aunque también se puede considerar como contenido curricular declarativo y específicamente de carácter

conceptual porque precisamente incluye la definición de conceptos relacionados con la organización del universo bibliográfico.

Con el fin de elaborar el programa de la mejor manera, en él se plantearon objetivos tanto de carácter informativo como formativo, para ello se consideró tanto el objetivo general del plan de estudios, como el objetivo del área a la que pertenece la asignatura y el objetivo del programa sintético.

El orden de los contenidos establecidos en el programa, corresponde a los principios: de lo general a lo particular, por el hecho de que se inicia con el proceso de organización documental, para después tratar cada una de las fases que lo constituyen.

Si se considera que algunas unidades (3-6) tratan las diferentes etapas que constituyen el proceso de organización de la información y que en la unidad temática 7, se trata el tema del catálogo como sistema en el que se incluyen los registros bibliográficos, los cuales son el producto de la realización de cada una de las etapas, se puede decir que en estas unidades hay una relación de la parte al todo, de lo individual a lo integral.

La organización y jerarquización de los contenidos también atiende al principio que establece ir de lo sencillo a lo complejo y en las unidades que así lo requieren se establece la relación entre la teoría y la práctica.

Por lo anterior, se puede asegurar que los contenidos curriculares de la asignatura *Fundamentos de la Organización Documental* incluidos en cada una de las unidades temáticas presentan un nivel de integración adecuado.

Con el fin de que el proceso de evaluación sea constante y que se considere todo lo realizado por los alumnos desde el inicio del semestre

hasta el final, el programa analítico considera la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

Es evidente que la introducción de los modelos conceptuales sobre los requerimientos funcionales a las tareas, actividades y procesos de catalogación, implican no solo una nueva manera de observar y realizar la organización de la información, sino a la vez, una reformulación en el proceso de formación profesional.

De ahí la importancia de actualizar y modificar los programas de estudio, así como de elaborar programas de estudio de carácter analítico como el que se planeó y diseñó a través de la presente investigación, la cual resultó sumamente interesante porque cubrió tanto el área de diseño curricular como el área de la organización bibliográfica y documental.

Concluyo éste apartado, señalando que el programa de estudio, de carácter analítico, que se planeó y creó con el proceso de investigación educativa y que se incluye en la presente tesis constituye:

... Un proyecto de trabajo por realizar, con una formulación hipotética para ser contrastada en la práctica (Díaz Barriga).

Y que los resultados del proceso de contrastación, serán los que permitan iniciar y continuar el proceso de investigación, para poder hacer los cambios necesarios, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Obras consultadas

Alba, Alicia de (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Altuve G., José Germán (Mayo-junio 2008). "Un análisis de evaluación curricular basado en las funciones de administración". *Actualidad Contable FACES* 11 (16),5-10.

Angulo Villanueva, Rita (2007). *Modificación continua de los contenidos: una alternativa al problema metodológico del diseño curricular: una metodología*. (pp. 267-296). En Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior. México, D.F.: Plaza y Valdés.

Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael (2010). "El currículum nulo y sus diferentes modalidades". Recuperado el 3 de febrero, 2011 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>.

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). "Propuesta para la elaboración de programas de estudio" En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, Sánchez Villers, Ma. Guadalupe, Flores Galaz, Miguel José y Cruz Galaz, Cindy Malinalli. *Elaboración de programas de estudio: Módulo III del Diplomado en Docencia Universitaria: antología*. (pp. 11-28). (Documento fotocopiado).

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora) (2009). *Evaluación del aprendizaje*. México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Bellido Castaños, Ma. Esmeralda y Plascencia González, Josefina del Carmen (2009). *La evaluación con referencia a la norma y la evaluación con referencia a criterios*. p. 23-31. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, coordinadora (2009). *Evaluación del aprendizaje*. México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Bruner, Jerome S. (1965). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Carlgrén, Ingrid (1998). ¿Currículo nacional como compromiso social o política discursiva?: reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum. *Revista de estudios del currículum*. 1 (2), 77-104.

Casarini Ratto, Martha (1999). *Teoría y diseño curricular*. 2ª ed. México: Trillas.

Chan, L.M (1994). *Cataloging and classification: an introduction*. New York: McGraw Hill.

Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Coll, César y Valls, Enric (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos" En Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 81-132). Madrid: Santillana.

Comenio, Juan Amós (1971). *Didáctica magna*. México, D.F.: Porrúa.

Cruz Gama, Cindy Malinalli (2009). *La evaluación constataadora: perspectiva de la tecnología educativa*. p. 32- 41. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, coordinadora (2009). *Evaluación del aprendizaje*. México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Declaración de Principios adoptados por la Conferencia Internacional sobre Principios de Catalogación (1961). Traducción Elena Escolano Rodríguez, revisión Ageo García. Documento en línea disponible en: http://www.bne.es/es/Servicios/NormasEstandares/Docs/Paris_1961.pdf.

Díaz Barriga, Ángel (2008). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. Nueva edición corregida y aumentada. México, D. F.: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Bonilla Artigas.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.

Downs, RB. (1952). Observaciones y sugerencias sobre la organización de las bibliotecas de la Universidad de México. *Boletín bibliográfico*. 3(3), 3-16.

Escalona Ríos, Lina (2006). Formación profesional y mercado laboral: vía real hacia la certificación del bibliotecólogo. México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Furrie, Betty y Departamento de Desarrollo de Bases de Datos de la Follet Software Company (2003). *Conociendo Marc bibliográfico: catalogación legible por máquina*. McHenry, Illinois: Oficina de Desarrollo de Redes y Normas MARC en colaboración con la Follett Software Company. Documento en línea disponible en: <http://www.loc.gov/marc/umbspa/>.

García Garrido, José Luis (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón* 51 (4), 435-447.

González Martínez, Guillermo y Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). "La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica crítica y grupal". En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 42-49). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

González Velázquez, Ma. Susana, Crespo Knopfler, Silvia y Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). *La evaluación del aprendizaje por competencias*. p. 72-78. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda, coordinadora (2009). *Evaluación del aprendizaje*. México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Guerrini, Mauro. "In Praise of the Un-Finished: The IFLA *Statement of International Cataloguing Principles* (2009). "*Cataloging & Classification Quarterly*, 47 (8), 722-740. DOI: 10.1080/01639370903206906v.

IFLA. (2004). *Requisitos funcionales de los registros bibliográficos*. [Madrid]: Ministerio de Cultura. Documento en línea disponible en: <http://www.ifla.org/files/cataloguing/frbr/frbr-es.pdf>.

IFLA. (2009). *Declaración de principios internacionales de catalogación*. Documento en línea disponible en: http://www.ifla.org/files/cataloguing/icp/icp_2009-es.pdf.

Joint Steering Committee for Development RDA. *RDA: Resource Description and Access*. Sitio web disponible en línea en: <http://www.rda-jsc.org/rda.html>.

Licea de Arenas, Judith (2007). "A cincuenta años de distancia" En *50 años de estudios universitarios en bibliotecología: una (re)visión de su historia*. (p. 25-48). México: Sistemas Biblioinforma.

Lundgre, Ulf P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Maxwell, Robert L. (2008). *FRBR: a guide for the perplexed*. Chicago: American Library Association.

Méndez Rodríguez, Eva (2002). *Metadatos y recuperación de información: estándares, problemas y aplicabilidad en bibliotecas digitales*. Gijón: Trea

México (1945). *Ley orgánica*. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 en: <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>.

El Modelo FRBR: Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos (2008?). Presentación en Power Point basada en: Le Boeuf, Patrick. El informe final del FRBR: maldición eterna a quien... ¿no lea esas páginas? <http://www.loc.gov/loc/ifla/imeicc/source/papers-LeBoeuf-spa.pdf#search='modelo%20frbr'> y en Tillet, Barbara B. EL modelo FRBR: Requerimientos Funcionales para Registros Bibliográficos. San José, California: ALCTS Institute on Metadata and AACR2.

Molina Mercado, Esperanza (2008). *La evolución de la normalización en la catalogación descriptiva*. Documento en Power Point presentado en el XVIII Encuentro de Profesores y Estudiantes del Colegio de Bibliotecología.

Molina Mercado, Esperanza (2010). "De un modelo teórico sobre los requisitos funcionales de los registros bibliográficos al código para la descripción del universo bibliográfico y el acceso al mismo" En Encuentro de Catalogación y Metadatos (4º: 2009: México, D.F.). Memoria, 4 al 6 de noviembre de 2009. (pp.85-103). México, D.F. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Molina Mercado, Esperanza (2010). *Los principios de catalogación*(Documento y presentación en power point presentados en el V Encuentro de Catalogación y Metadatos, organizado por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas y la Biblioteca Nacional de México).

Pansza, Margarita (1990). *Pedagogía y currículum*. 3ª ed. México, D.F.: Ediciones Garnica.

Pedraza-Jiménez, Rafael, Codina, Lluís y Rovira, Cristofol (2009). "Sistemas de información y metadatos en la Web semántica". En *Web semántica y sistemas de información documental*. (pp. 13- 42). Gijón: Trea.

Posner, George J. (2005). *Análisis del currículum*. 3ª ed. México: McGraw Hill.

Pozo, Juan Ignacio (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" En Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 19-80) Madrid: Santillana.

Quesada Castillo, Rocío (2003). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.

Ramírez Velázquez, César Augusto y Figueroa Alcántara, Hugo Alberto (2009). "Esbozo histórico del Colegio de Bibliotecología, 2001-2009". *Anuario de Bibliotecología y estudios de la Información*. V. 1 (Nueva época). Documento en línea. Recuperado el 26 de enero, 2012 de: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/776>.

Reglas de catalogación angloamericanas. (2003). 2ª ed., revisión de 2002, actualización de 2003. Bogotá, Colombia: Rojas Eberhard.

RDA Toolkit: Resource Description & Access. Sitio web en línea, acceso por suscripción en: <http://www.rdatoolkit.org/>.

Sánchez Villers, María Guadalupe (2009). *La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva tradicional*. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 16-22) México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Sánchez Villers, María Guadalupe, Flores Galaz, Miguel José y Cruz Gama, Cindy Malinalli (2009). "Los contenidos curriculares" En *Elaboración de programas de estudio: Módulo III del Diplomado en Docencia Universitaria: antología* (pp. 45-53) (Documento fotocopiado).

Sánchez Villers, María Guadalupe, Velasco Sánchez, Avelina, González Martínez, Guillermo, Bellido castaños, Ma. Esmeralda (2009). "Perspectiva constructivista de la evaluación del aprendizaje". En Bellido

Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*. (pp. 60-71). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Sánchez Villers, María Guadalupe y Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2009). *La evaluación alternativa*. En Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (coordinadora). *Evaluación del aprendizaje*.(pp. 51- 59). México, D.F.: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Sarabia, Bernabé (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" En Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 133-197). Madrid: Santillana.

Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María (Julio-Septiembre 2008). "La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo" En *Revista mexicana de investigación educativa*. 13 (38), 677-712.

Solís Valdespino, Ofelia (1991). El Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, 1956-1980. México: O. Solís V., 1991. Tesis Licenciatura (Licenciada en Bibliotecología) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Stenhouse, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Taylor, Arlene G. (editora). (2007). *Understanding FRBR: what it is and how it will affect our retrieval tools*. Connecticut: Libraries Unlimited.

Taylor, Arlene G. y Joudrey, Daniel N. (2009). *The organization of information*. 3rd ed. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

Universidad Nacional Autónoma de México (1986). *Planes de estudio*. 6ª ed. México, D.F.: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Marco Institucional de Docencia*. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de: http://www.posgrado.unam.mx/cep/documentos/02_MID_Marco_Institucional_de_Docencia.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México (2003). *Modificaciones al Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales*. México, D.F.: UNAM. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de:

https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/modificaciones/mod_reg_gral_tec_y_prof.html.

Universidad Nacional Autónoma de México (2006). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*. México, D.F.: UNAM, Secretaría General. Documento en línea. Recuperado el 11 de octubre, 2010 de: <http://www.scribd.com/doc/20857128/Guia-Operativa-Unam-Para-Planes-de-Estudio>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (1956). *Colegio de Biblioteconomía: Plan de Estudios*. Copia del documento mecanuscrito localizado en: Archivo Histórico de la UNAM. Colección Esther Beatriz Zúñiga Vázquez. Serie Planes de Estudio y Programas. Caja 2, carpeta 28.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (1960). *Colegio de Biblioteconomía: Plan de Estudios*. Copia del documento mecanuscrito localizado en: Archivo Histórico de la UNAM. Colección Esther Beatriz Zúñiga Vázquez. Serie Planes de Estudio y Programas. Caja 2, carpeta 32.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: fundamentación*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 22 de febrero, 2010 de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/fundamentacion.pdf>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas obligatorias*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 9 de febrero, 2010 de: <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/asigOBL2002.pdf>.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea.

Recuperado el 13 de febrero, 2010 de:http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_libres.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas: optativas humanísticas*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_humanisticas.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas: optativas libres*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de:http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_libres.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: asignaturas optativas: temas selectos*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de:http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/opt_temas_selectos.pdf.

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras (2002). *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información: mapa curricular*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento en línea. Recuperado el 13 de febrero, 2010 de:http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/asignaturasYtemarios/PLAN_2002_MAPA_CURRICULAR.pdf.

Zarzar Charur, Carlos (1994). "La definición de objetivos de aprendizaje: una habilidad básica para la docencia". *Perfiles educativos*, 63, 8-15. Documento disponible también en línea. Recuperado el 5 de noviembre, 2010 de: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>.